مصطفى محسن

الخطاب الإصلاحي التربوي

بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري

(رؤية سوسيولوجية نقدية)



المركز الثقافي العربي

الخطاب الإصلاحي التربوي

بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري

الخطاب الإصلاحي التربوي

بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري

* **الخطاب الإصلاحي التربوي**
(بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري)
* تأليف: **مصطفى محسن**

* الطبعة الأولى، 1999
* الناشر: **المركز الثقافي العربي**

العنوان:
□ **الدار البيضاء/** • 42 الشارع الملكي (الأحباس)• فاكس /305726/ • هاتف/ 303339 - 307651/.
• 28 شارع 2 مارس • هاتف /271753 - 276838/ • ص.ب./ 4006/ درب سيدنا.

□ **بيروت/** الحمراء - شارع جان دارك - بناية المقدسي - الطابق الثالث.
• ص.ب/ 113-5158/ • هاتف/ 352826 - 343701/ • فاكس/00961-1-343701/.

مصطفى محسن

الخطاب الإصلاحي التربوي

بين أَسئلة الأَزمة وتحديات التحول الحضاري

(رؤية سوسيولوجية نقدية)



إهـداء:

إلى كل المشتغلين والمهتمين بقضايا التربية والثقافة والبحث، أولئك الذين حوّلهم هذا الزمن الرديء في مجتمعاتنا إلى مهمَّشِين مقهورين، في الوقت الذي يحترقون فيه شموعاً مضيئةً سخية العطاء، وهادية لأَجيالنا الصاعدة، ولشعوبنا المُشْرَئِبَّة إلى مستقبل التحرر والعزة والكرامة الإنسانية. . .

إلى هؤلاء، وإلى كل من يساندهم في قيامهم بمهامهم النبيلة، أقدِّم هذا العمل المتواضع، هديةً رَامِزَة من إنسان مهموم بالنضال المستميت من أجل تعميم كَوْني لقيم العلم، والمعرفة، والخير، والحق، والسلم، والمحبة، والتفاهم، والحوار المنفتح، والاحتضان الصادق لاختلافات البشر. . .

مُصْطَفى

المغامرة النقدية: بين محاذير الارتياد ومتطلبات الوعي السوسيومعرفي المطابق

لعل من أَصعب المهمات، في مجالات النظر والبحث العلميين، توجيه الفكر نحو الزاوية المنهجية في التحليل والمقاربة. وذلك نظراً لما للمنهج من تأثير كبير على سيرورة إِنتاج المعرفة في أي بحث علمي، نظرياً كان أَو تطبيقياً، وفي كافة الحقول العلمية، وخاصة منها ميادين العلوم الاجتماعية والإِنسانية بشكل عام، اعتباراً لما يتميز به موضوعها: (دراسة الإِنسان في المجتمع الإِنساني) من فرادة، وخصوصية، وتعقيد في المكونات والأبعاد والدلالات. . .

غير أننا نلاحظ - كباحثين، ومثقفين، ومهتمين، وقُراء، وفاعلين إجتماعيين مَعنيين. . . - أَن من أَخطر الآفات الفكرية، التي أصبحت تَعْتَوِر العديد من الفُهُوم والأَقوال والمواقف. . . السائدة حول بعض قضايانا التربوية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية، شيوع الكثير من **التصورات التقنوية والتبسيطية** لهذه القضايا. تصورات تحيل - على مستوى مرجعياتها وبراديغماتها - إِلى **اختبارية Empirisme** ضيقة، تختزل الواقع المتعدد والمتحول في بعض جوانبه ومكوناته وأبعاده. . . فتفقد بذلك تلك النظرة الشمولية المَرُومَة للواقع المبحوث / المعني. سواء كان ذلك على مستوى الخلفية الفكرية الموجّهة، أو تشخيص المشكلات والأزمات والأَوضاع، أو توصيف البدائل والحلول المقترحة، أو على مستوى التدخل المباشِر والممارسة الفعلية، بهدف التطوير أَو التغيير أو التجاوز.

وإِذا كانت هذه الاختبارية تستند، في رُؤيتها للواقع، على تبرير هذه الرؤية بأهمية بل وبضرورة إِيلاءِ الاعتبار للتطبيق العملي إزاء النظرية، والاحتكام للشروط المادية

الملموسة للأوضاع المتنفذة، والإصْغاء إليها في النظر والتحليل والفعل. **(التحليل الملموس للواقع الملموس)**؛ وإذا كنا، بدورنا، لا نلغي بالمرة أَهمية هذا التوجه العلمي، ذي النزعة الانتفاعوية في العُمق، شريطة تملّكه للوعي الضروري بالجدلية التكاملية والتفاعلية بين النظرية والممارسة العَيْنية، فإن من الملاحَظ أن هذا التوجُه قد كانت له مستتبعات خطيرة على مستوى التعرف الموضوعي على مجتمعاتنا الثالثية والعربية، وفهم مشكلاتنا، وبالتالي على مستوى تحديدنا، بالوضوح الكافي، لحاجاتنا وأهدافنا، وتوجيه هيكلة مجتمعاتنا نَحْو الانخراط في مشاريع إصلاحية أو تحدِيثية أو تنموية شاملة.

وقد تمثلت هذه المستتبعات ـ في تقديرنا ـ في تلك المآلات السلبية المتجلية في الترويج **لدُوغمائية تبسيطية واهمة** أوقعت الكثير في تحريفية فجَّة وساذجة للواقع طالت النظر والتصور، كما اخترقت مجال الممارسة العملية، سواء تعلق الأَمر بالبحث العلمي، أَو بالميادين المهنية والاجتماعية المتعددة، كما هو واقع الممارسة التربوية على سبيل المثال. وهكذا فلم ينتج عن هذه التصورات التقنوية لا معرفة علمية، ولا فهم مطابق للوضع المعْني في **ارْتباطاتهِ وأبعاده** الفكرية والحضارية، ولم تتكشف طروحاتها ومواقفها عن أي برامج أو مشاريع إِصلاحية أو تنموية، وإنما أَنْتجتْ كثيراً من الأَوهام والإِحباطات والمراوحة اليائسة في المكان، مساهِمَةً بذلك في إِعادة إِنتاج شروط إِنتاج الوضع المأزميّ الناجز، والاكتفاء في أحسن الأحوال، **بتدبير تلْفيقي Eclectique** متعثر للأَزمات، دون امتلاك القدرة على التخطي والتجاوز وتحقيق الإِصلاح التربوي أَو الاجتماعي المنشود.

وتأسيساً على كل الحيثيات الآنفة الذكر، فإن الدراسة التي نقدمها للقاريء العربي عبر هذا الكتاب تهدف، من بين ما تهدف إِليه، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والاجتماعية والتربوية، نجمل أَهمها وأَعمها فيما يلي:

ـ التأكيد على الطابع الإِشكالي للمسألة المبحوثة: الإِصلاح التربوي، ومحاولة إِبراز بعض أَبعادها ودلالاتها وارتباطاتها المعقدة بمجمل التحولات الفكرية والاجتماعية والحضارية التي تجتازها مجتمعاتنا العربية والثالثية على السواء.

ـ توجيه النظر في البحث والتحليل نحو محاولة الكشف عن المنطق المتحِكّم في الخطابات المنتجة حول أوضاع الأَزمة، واستشرافات وتوجهات الإِصلاح التربوي

والاجتماعي المنشود، وما يؤسس هذا المنطق ـ ضمنياً أو علنياً ـ من مرجعيات ومراهنات وتموضعات فكرية واجتماعية، ومن حقائق وأوهام. . .

ـ التركيز على أن تكتسي المقاربة المعتمدة في الدراسة طابعاً نوعياً لا يتغيّى التوصيف التفصيلي والمراكمة المعلوماتية ـ رغم أهميتهما الوازنة ـ وإنما يستهدف التفكيك النقدي للمسألة المبحوثة: أقوالاً وتيماتٍ محورية، وأوْهاماً، ومفاهيم، وتوجيهات نظرية ومنهجية مرْشدة. . . ونعتقد أن في هذا النمط النوعي من المقاربة دعماً رافِداً للتراكم المتوفر في هذا المجال التربوي قُطرياً وقومياً.

ـ الحرص على أن تشكل هذه الدراسة ـ ضمن حُدودها ومحدوديتها ـ مساهمةً متواضعة في بَلْورة بعض مكونات مشروعنا النقدي التأسيسي الذي يطمح إلى بناءِ منظور سوسيولوجي نقدي تكاملي ومتعدد الأبعاد لأوضاعنا وقضايانا الفكرية والحضارية. وذلك إلى جانب المشاريع الفكرية التأسيسية، التي تسير في نفس الاتجاه المنهجي، مُسَائِلةً، بِوَعْيِها النقدي العميق، واقعنا الفكري والاجتماعي المتأزم.

ـ الطموح أيضاً إلى أن نَدْفَعَ بهذه المحاولة نحو تكريس نَشْر وعي نقدي بمختلف المشكلات والطروحات والخطابات. . . التي تعجُ بها الساحة الفكرية والتربوية في مجتمعاتنا العربية، وعي نقدي حَذِر يتجاوز الطروحات والمنظورات التبسيطية والتقنوية المشار إليها، ويُؤَسس لفهم عميق ومعرفة مُؤَصّلة. إنه الهدف المعرفي الاستراتيجي الذي نحاول أن نجعل منه محورَ الارتكاز في مشروعنا الفكري المُنَوّه به، وفي كل أعمالنا العلمية المندرجة فيه، والتي يوجد بعضها ضمن مصادر هذه الدراسة. ولذا فنحن ننتظر من القارىء المهتم أن يُؤَطّر مساهمتنا هذه، وأن يفهم مقاصدَها وأَبعادَها في سياقها الفكري العام، لا في خصوصيتها وحدودها الآنية فحسب[1].

هكذا إذن يبدو، من خلال الأهداف المذكورة أعلاه، أننا لا نطمح إلى أكثر من أننا

---

(1) نشير هنا إلى أن أغلب محاور هذه الدراسة قد شكلت في الأصل مجموعةً من المحاضرات التي ساهم بها المؤلف في أنشطة عدة تنظيمات وهيئات سياسية ونقابية وثقافية، وكذا بعض المحاضرات التكوينية والدروس الافتتاحية ببعض المؤسسات الجامعية. ولا تشكل هذه الدراسة سوى تجميع مركّز لأهمّ مضامين هذه المساهمات الفكرية الآنفة، التي سوف نتناولها بالتفصيل في دراسات لاحقة. كما يجب التذكير بأن أغلب المعطيات الكمية والنوعية المستأنس بها في هذه الدراسة لا تتجاوز في مجملها سنة 1996. ولذا فإن قراءة مضامينها ومحاورها وبعض طروحاتها النقدية تتطلب اعتبار هذا المعطى التاريخي واستحضاره في الفهم والتحاور والتأويل.

نُريدُ أَن نَضَعَ القارئ ـ عَبْر هذه الدراسة المتواضعة ـ أَمام مجموعة من المُقدمات السوسيولوجية النقدية التي يمكن أن تشكل منطلقاً لِلْحَفْرِ، والتساؤل، والتفكيك، والنظر، والتحاور. . . حول بعض أهم المشكلات والرؤى والأقوال المرتبطة بإشكالية إِصلاح نظامنا التعليمي، من جهة، كما يمكن أن تشكل، من جهةٍ أخرى، أداة للمراجعة النقدية، وللفهم، وبالتالي للمساهمة في إنتاج معرفة بواقعنا التربوي والاجتماعي متملكة لقدر لا يستهان به من الدقة والعُمق والتكامل والانفتاح. خاصة ونحن نعيش في الظرفية الراهنة في إطار «نظام كوني جديد» يحاول أن يؤسس شروط استنبات «ثقافة كونية جديدة» مكرسة لقيم ومفاهيم العولمة والشراكة والانفتاح والتحاور والمنافَسَة والتفَاهم والتفهُم واحتضان التمايز اللغوي والاختلاف بين الثقافات والأعراق والحضارات. . . وإذا كنا نلح على ضرورة التعامل النقدي مع هذا الخطاب الكوني الجديد، والوعي بحوامله وخلفياته ومراهناته الفكرية والسياسية والإيديولوجية والحضارية. . .، مع الاعتراف ـ في الآن ذاته، ومن حيث المبدأ على الأقل ـ بالأهمية الوازنة للقيم والرموز والمبادىء التي يروِّجها الخطاب ذاك؛ فإننا نرى أن من بين آكَدِ شروط التأهيل للانخراط في هذه الثقافة الكونية الجديدة، والتحاور معها في مستوى من الجدارة النِّدية ضرورة الانطلاق من وعي نقدي ذاتي وكوني متعدد الأبعاد: وعي بالذات، وبالآخر، وباللحظة الحضارية المغْنِيَّة، وبمختلف الشروط والأبعاد المؤَطِّرة والمحتضِنة لتفاعُل هذه العناصر. وعي حضاري يُغلِّب منطق التحاور على منطق الإقصاءِ والإِقصاءِ المضاد، ويكرس اعتماد آليات الإِغْنَاء والاغتناء والتبادل الإيجابي، بدل الهدم والرفض السلبيين والمجابهة المجانية غير المنتجة، ويدعم الاختلاف بمعناه الباني المتفتح المنوه به آنفاً، لا الخلاف الفجّ بمعانيه الأهوائية والإيديولوجية الساذجة.

إن هذا التوجه الفكري والمنهجي المنفتح على قيم ثقافة الاختلاف والتعدد هو الذي تراهن هذه الدراسة على المساهمة في بلورته. وذلك بكل ما تفترضه شروط الممارسة العلمية من تواضع وأعراف وأخلاقيات وتقاليد، ومن اعتراف واعٍ بالحدود والإمكانات والقابلية للنقد والتحاور والتبادل، بل وللتجاوُز أيضاً. لذا، فنحنُ نرجو ألاَّ يقف القارىء المهتم عند حدود الفهم أو التفهُم المعرفي لهذه المحاولة فقط، وإنما نتمنى أن يحقق مستوى من التعاطف الفكري والوجداني مع ما تدعو إليه من قيم ومبادىء وأخلاقيات، خدمة لقضايانا وطموحاتنا وتوجهاتنا الفكرية والتربوية والحضارية، إنْ على المستوى القُطري، أو على المستوى القومي الشامل. ولكل هذه الاعتبارات،

فإن المغامرة النقدية، التي ندعو إلى اقتحامها، بالقدر الذي يبدو فيه ارتيادُ مَفَازَاتها ومجاهيلها مُغريا وساحراً وضرورياً في الآن ذاته، بالقدر الذي تتكشف فيه هذه المغامرة عن صعوبات ومشكلات ومزالق نظرية ومنهجية متعددة، تحاول هذه الدراسة جاهدةً أن تلم ببعض شروط الوعي بها، والسعي نحو التحكم فيها باحثاً وقارئاً في نفس الآن. إنها إذن مجرد محاولة، ولكنها أيضاً هامة ومشروعة. ولا سيما بالنظر إلى مهامها وطموحاتها النقدية التأسيسية والتأصيلية التي تصبو إلى إنجاز بعضها في إطار شروط التحولات الفكرية والحضارية التي تعرفها مجتمعاتنا العربية والثالثية والعالمية بشكل عام. لذا فقد حاولنا في هذه الدراسة أن نربط بشكل عضوي تفاعُلي بين أهمّ أسئلة وتحديات الأَزمة التي تعيشها حالياً نظمنا التربوية والاجتماعية الثالثية من جهة، وبين ما تفرضه علينا هذه التحولات الحضارية الكونية من رهانات ومهام وتحديات، من جهة ثانية. وذلك إلى الحدّ الذي أصبحت فيه هذه المسألة تشكل أحد الموجِّهات المحورية للنظر والمقاربة في مساهمتنا هذه.

استهلال منهجي

خطابُ الأَزمة التربوية، خطاب الإِصلاح: نحو مقاربة سوسيولوجية نقدية منفتحة

من الملاحظات الدَّالَّة، التي يُمكن تسجيلها في مستهل هذه المساهمة، أَن الخطاب السياسي والاجتماعي عامة، والخطاب التربوي بشكل خاص، وسواء كان ذلك على مستوى المجتمع المغربي أو على المستوى العربي أو على مستوى العالم الثالث، قد أصبح يتداول، في الظرفية الراهنة تحديداً، مجموعةً من المفاهيم ذات الأبعاد والدلالات الفكرية والسياسية والاجتماعية والعقدية المتعددة. ولعلَّ من أَبرز هذه المفاهيم وأكثرها حُضوراً وتداوُلاً مفهوما: **الأَزمة والإِصْلاح: Crise et Réforme**. وذلك بكل ما يرتبط بهما من جهازٍ مفاهيمي موازٍ، وما يُحيلان عليه أَيضاً من أُطر مرجعية ودلالية متباينة.

ويُلاحَظ، من خلال القراءَة التحليلية لمضامين الخطاب الاجتماعي والتربوي المذكور أعلاه، أَن من أهم الأهداف التي يَرُوم تحقيقها ـ إِضافة إِلى الأهداف العلنية والضمنية لمُراهناته السياسية والإِيديولوجية. . . ـ إِنتاج وترويج **تصورات تقنوية تبسيطية** حول جذور وعوامل ما يُنعتُ بأَنه أزمة اجتماعية قائمة، وأيضاً حَوْلَ إمكانات وشروط الإصلاح والتجاوز الكفيلة بتحقيق التنمية الثقافية والاجْتِماعية الشاملة. هذه التنمية، التي ظلت في مجتمعاتنا الثالثية برمتها ـ مع اختلاف تجاربها ومستويات إِنجازها التنموي ـ مشاريع معاقة ومعطلة، بل مجرد شعارات خطابية معدة للاستهلاك السياسي المُغْرِض والساذج في آن، أكثر مما هي متملكة للقدرة المادية والرمزية على هيكلة الواقع، وتوجيه مكوناته وفعالياته، وإمكاناته الذاتية والموضوعية في إِطار مشروع تنموي متكامل

الجوانب، واضح الأهداف والمعالم والتوجهات واستراتيجيات الفعل والممارسة[1].

وانطلاقاً من مشروعنا الفكري والسيوسيولوجي النقدي، الذي نحاول أن نقرأ ضمنه واقعنا التربوي والثقافي والاجتماعي: خطاباتٍ، وبنيات، وتوجُهات فكرية وآليات اشتغال. . . وسواء على المستوى القطري أو القومي، فإن الهدف المنهجي الذي تتأسس عليه هذه المساهمة بالذات يتمثل في كون تناولنا لراهن **المسألة التربوية** في المغرب تحديداً، ومن زاوية العلاقة بين واقع الأزمة وشروط الإصلاح، يستهدف محاولة التفكيك النقدي لبعض الخطابات الرائجة حول هذه المسألة. وذلك بغَرض إرجاعها إلى ما يؤسسها من خلفيات إبستمولوجية واجتماعية متداخلة، والوقوف على ما يمكن أن يترتب على رُؤيتها لهذه المسألة من نتائج ومستتبعات قد يكون لها تأثيرٌ ما ـ إيجابي أو سلبي ـ على مستوى تأطير وتوجيه الممارسة الفكرية والعملية في آن.

هذا مع ضرورة التذكير بأننا لا نرمي، هنا، إلى أية إحاطة شمولية بكل أبعاد الإشكالية المطروحة للنقاش. ذلك أن مساهمة محدودة كهذه لا يمكنها أن تطمح سوى إلى طرح أهم المنطلقات والأُسس النظرية والمنهجية التي يمكن، بناءً عليها، تدارس أهم جوانب هذه الإشكالية.

وهكذا، يبقى الهمّ المنهجي، الذي يُؤَطِّر ويوجه محاولتنا هذه، هو رغبتنا في المساهمة في إنتاج خطاب علمي تأسيسي حول بعض قضايانا الفكرية والتربوية والاجتماعية والحضارية، يحتوي ويدعم ويتجاوز في الوقت ذاته خطاب المراكمة والتجميع المعلوماتي حول هذه القضايا، مؤسساً بذلك **لنقد منهجي متعدد الأبعاد: Critique Multidimensionnelle** يُراهن، حتى ولو قارب المسألة المبحوثة من زاوية فكرية أو تخصُصية معينة ـ سوسيولوجية مثلاً ـ على أن يتملك مستوى من الوعي بمختلف أبعادها ومكوناتها ودلالاتها المتعددة والمتباينة.

وإذا كنا، في مساهمات سابقة، قد أشرنا إلى بعض الشروط والمستلزمات المعرفية والاجتماعية لهذا النقد المتعدد الأبعاد، فإننا نؤَكد مرّةً أخرى على أن هذا النقد هو، بالأَساس، مشروع فكري منفتح لا يمكن استنفاذ شروطه وأَهدافه في عمل واحد بعينه،

---

(1) تعتبر هذه الملاحظة العامة حول الخطاب التربوي موضوع البحث من بين أبرز الملاحظات المنهجية الأساسية الموجهة لمسار التحليل النقدي في هذه الدراسة.

بل هو سيرورة فكرية، ومواصلة للحوار والتبادل مع كل المشاريع النقدية والفكرية التي تطرح ذاتها على الساحة العربية والثالثية بالتحديد. وذلك بهدف تأسيس رُؤية تكاملية ومطابقة للواقع التربوي والاجتماعي المبحوث. إن هذا المناخ الفكري والمنهجي هو الذي نريده ـ على مستوى التوجه العام ـ أن يشكل الخلفية المرجعية لهذه المساهمة.[1]

هذا مع ضرورة التذكير هنا بأن مفهوم المطابقة الآنف الذكر لا يكتسي، في تصورنا، أي صبغة إطلاقية. ذلك أننا واعون تمام الوعي بأن كل معرفة نحاول إنتاجها حول الواقع الاجتماعي المبحوث، بظواهره ومشكلاته ومجالاته، وأنماط القول أو الخطاب السائدة فيه، ليست سوى معرفة نسبية. إنها معرفة مشروطه بما يُؤَسسها من خلفيات وأطر مرجعية معرفية واجتماعية، وبما يكتنفِها من ظروف وإكْراهات وحيثيات متعددة... كما هو معروف في الحقل الإبستمولوجي، وفي مجال **سوسيولوجيا المعرفة بالذّات Sociologie de la Connaissance**. ولكل هذه الاعتبارات المنهجية والفكرية المشار إليها، فإن هذه المحاولة ستظل منفتحة، باستمرار، على إمكانات الإغناء أو الإضافة أو التعديل أو النقد والتجاوز... شأنها في ذلك شأن مجمل المقاربات التي تتناول إشكالات واسعة ومعقدة، ومتعددة الأبعاد والإحالات والترابطات... والتي تتسم ـ نظراً لطابعها المعقَّد والمتشابك هذا ـ بكونها إشكالية جِدالية، تتحكم في إنتاج الخطابات حولها مجموعةٌ هائلة ومتداخلة من الرهانات العلَنِيّة والضِمْنية، ومن تصارع الأدوار والمواقع السياسية والاجتماعية، ومن شروط الاستفادة المادية والرمزية... وذلك في فضاءٍ سوسيوثقافي خاص، ومحدَّد في الزمان والمكان.

وفي المحاور اللاحقة من هذه الدراسة المركزة، سيتم الاهتمام، بشكل خاص، بإثارة ما نعتقد أنه ممكن ومفيد وهادف من الأسئلة والتساؤلات والقضايا المعرفية والاجتماعية والتربوية المرتبطة بهذه الإشكالية المعقدة المتمحورة حول: **خطاب الإصلاح التربوي بالمغرب بين واقع الأزمة ومراهنات التخطي والتجاوز**: قراءة سوسيولوجية نقدية.

وهكذا، فمن الناحية المنهجية يمكن اعتبار هذه الدراسة، من حيث نوعيتها أو

---

(1) انْظُرْ بصدد منظورنا النقدي المذكور:
ـ مصطفى محسن: في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرباط، 1992، ص ص: (5 ـ 8).

نمطها **Type d'Etude**، من قبيل تلك الدراسات المصنّفة في خانة البحوث والدراسات النظرية التحليلة **Théoriques et Analytiques**، والتي تندرج بدورها ضمن الدراسات الأساسية **Fondamentales** في مدلولها العام وحقلها الشامل. وذلك نظراً لكون هذه الدراسة بحثاً تحليلياً ونقدياً للأُسس والخلفيات والتصورات الفكرية والإيديولوجية التي يتأسس عليها خطاب الإصلاح التربوي بالمغرب، بشكل خاص.

أما من حيث **حدود** هذه الدراسة فيمكن إعتبارها مقاربة **استكشافية Exploratoire**، ذلك أنها لا تنطلق من فرضيات مدققة ومُعَلّنة، بل من ملاحظات واعتبارات موجِّهة للبحث والتساؤل تحصلت لنا عبر الممارسة، وعبر قراءة أولية للخطاب موضوع الدراسة والتحليل. هذا مع وعينا بأن هذه المنطلقات لا تخلو في أي دراسة مما يمكن اعتباره **«فرضيات ضمنية أو مضمرة»**، إلا أنها ليست ـ علمياً ـ من قبيل تلك الفرضيات المضبوطة، المصرح بها، والمتعارف عليها في مناهج العلوم الاجتماعية.[1]

أما من حيث المرجعية التخصّصيّة المعتَمدة في المقاربة فإنّها تتأطر ضمن نمط التحليل السوسيولوجي للأنساق التربوية والثقافية والإيديُولوجية المنتمي إلى الحقل التخصصي: **سوسيولوجيا التربية والثقافة Sociologie de l'Education, et de la Culture**. وذلك بكل ما يعتمد عليه هذا النمَط من التحليل من جهاز مفاهيمي، ومن توجُّهات نظرية ومنهجيّة متداولة. إلا أن هذه الإحَالة التخصصية للدراسة نود ألا يُفهم منها حضر المقاربة في زاوية ضَيقة ومنعزلة، أو ربطها بأَية **نزعة سوسيولوجوية Sociologisme** اختزالية ومتطرفة. ذلك أننا حاولنا جاهدين أن يظل التوجه التحليلي والرؤيَوي العام لهذه المقاربة منفتحاً على فضاءات معرفية، نظرية ومنهجية، أوسع وأرحب، رغم إطاره التخصُّصي الموجِّه. وهو ما وسمناه آنفاً بذلك **المنظور السوسيولوجي النقدي المتعدِّد الأبعاد**.

وأما فيما يتعلق **بمجال الدراسة**، فبالرغم من كونها تنطلق من الواقع التربوي والاجتماعي المغربي كموضوع للبحث والاشتغال، فإننا قد عملنا، ما أَمكن، على أن تظل منفتحة أيْضاً على الإطار العربي والثالثي. ذلك أَننا نعتقد أَنهُ الإطار الأَنسب لفهم

(1) ترتبط الخلفيات المؤَسِّسة لهذه الفرضيات الضمنية بالانتماء الاجتماعي للباحث، وبقناعاته، ومسبقاته الفكرية، ووعيه المنهجي... إلخ. وتلك مسألة معروفة في إبستمولوجيا العلوم الاجتماعية، لذا فلا دَاعي للتفصيل فيها طلباً للتركيز الهادف.

العديد من القضايا والمشكلات التربوية والاجتماعية والحضارية التي يتعذر النفاذ إلى عمقها وأبعادها ودلالاتها ما لم تطرح في هذا السياق الحضاري العام قومياً وثالثياً، نظراً لوجود العديد من النواظم أو القواسم المشتركة بين الكثير من مجتمعات العالم الثالث ـ كما هو واقع المجتمع العربي ـ والتي ترتبط بكونها تعيش، في مجملها، أوضاعاً متشابهة من التخلف والتبعية والهامشية الحضارية، ومن المشكلات التربوية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية أيضاً. هذا مع التذكير بما للخصوصيات المحلية من دَوْر، ومن أهمية وَازِنَة وشارطة ومؤسِّسة للعديد من الاختلافات والتمايزات. وهو واقع يفرض على البحث العلمي إيلاءَ هذه الخصوصيات الاعتبار اللازم في التحليل والمقاربة.

وأما بخصوص **الإطار المورفولوجي العام لهيكلة البحث** فقد أقمناهُ على تصميم راعينا في مكوناته/مباحثه منطق الانتقال التدرجي من العام إلى الخاص، ومن الكُلي إلى الجزئي أو القطاعي الفرعي. وهكذا فقد تناولنا بالتحليل، في بداية البحث، بعض عناصر الجهاز المفاهيمي المرتبط بالإشكالية المبحوثة، مثل مفاهيم: الأزمة، والإصلاح... إلخ. مهتمين أساساً بإعطاءِ تحديدات مركزة لدلالاتها ومضامينها وأبعادها. لننتقل بعد ذلك إلى مقاربة أولية لبعض أهم التوجُّهات أو المرجعيات النظرية والمنهجية التي شكلت ـ وما تزال ـ الخلفية المؤطِّرة للكثير من الدراسات التي اهتمت بالبحث في قضايا الأزمة والإصلاح، وخاصة في الحقل التربوي. ثم أتبعنا هذه المقاربة بمجموعة من الملاحظات النقدية التي من الممكن أن تشكل أرضية مناسبة للتفكير في شروط ومُستلزمات الإصلاح التربوي والاجتماعي المنشود. كما حاولنا، في آخر مبحث من هذه الدراسة، تقديم ما من شأنه أن يفتح بعض الآفاق للتفكير والتساؤل، ولا سيما فيما يتعلق بتحديات المرحلة التي يَعيشُها مجتمعنا قُطْرِيًا وقومياً، وما تطرحه علينا من رهانات ومهام.

غير أَن من آكَدِ ما نحرص على التنويه به، في هذا المضمار، هو أن هذه المساهمة لا تطمح سوى إلى وضع مَقدمات أولى لمقاربة الإشكالية المبحوثة، تكمن أهميتها العلمية والمنهجية بالأساس في كونها تسعى إلى أن تشكل تناولاً نقدياً وتكاملياً متعدد الأبعاد، يمكن ـ نظراً لِطابعه الشمولي هذا ـ أن يتم الانطلاق منه في اعتماد فرضيات جديدة لإشكاليات دراساتٍ أخرى جديدة متجهة نحو مقاربة بعض جوانب الأزمة أو الإصلاح، سواء في المجال التربوي أو المجال الاجتماعي العام. وذلك هو بالذات ما نحن منشغلون به الآن ضمن اهتماماتنا العلمية والتربوية. لذا فإننا نؤكد، مرة أخرى على

أن هذه الدراسة تقدم نفسها كمساهمة فكرية واعية تمام الوعي بحدودها ومَحْدُوديتها وأهدافها المنهجية المرسومة.[1]

(1) ومن بين أهم هذه الحدود أن هذه الدراسة قد اهتمت أساساً بتحليل مضامين ومرجعيات الخطابات السائدة حول الأزمة والإصلاح التربوي لا بدراسة برامج وخطط ومشاريع ومحطات هذا الإصلاح. ونذكِّر بأنَّ مفهوم الخطاب: Discours الموظف هنا يجب التمييز فيه بين دلالتين أساسيتين: دلالة عامة، ويُرَاد بها كل رسالة: Message حاملة لمضامين وتصورات وَرُؤَى معينة موجَّهة من مُرْسِل: Emetteur إلى متلقٍّ: Recepteur سواءً كانت هذه الرسالة كلاماً أو صورة أو إشارة... أما الدلالة الخاصة ـ وهي تختلف حسب شرطيات توظيف المفهوم ـ فنقصد بها هنا مختلف الأقوال والنصوص والرؤى والمواقف... ـ الرسمية بالأساس، وما يوازيها أو يسير في فلكها ـ السائدة حول قضايا الأزمة، والإصلاح التربوي بالمغرب تحديداً، ولا سيما في الظرفية الراهنة.

المبحث الأول

في الدلالة الاجتماعية لمفهوم الأَزمة التربوية: أزمة قطاع تربوي، أم أزمة نظام مجتمعي؟

لقد أَصبح مفهوم الأَزمة، كما أَشرنا إِلى ذلك سابقاً، من بين أَبرز المفاهيم المتداولة بشكل كبير في الحقل التربوي والثقافي والاجتماعي العام، ولا سيما في سياق التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقيمية... التي يشهدها المغرب المعاصر. غير أننا نود، بادِيءَ ذي بدءٍ، أن نبدي بعض التحفظ على الاستعمال المجاني والاستهلاكي لهذا المفهوم. وذلك نظراً للأَنماط والمجالات المتعددة لتوظيفه، واختلاف المعاني والدلالات التي تُمنح له في سياق هذا التوظيف، وما يترتب على ذلك من عواقب ومستتبعات، سواء على مستوى محاولات تشخيص واقع أزمة النظام التعليمي في المغرب بشكل خاص، أو على مستوى ما يُطرح كمستلزمات وشروط للإِصلاح والتجاوز.

إلا أننا، لو قبلنا جدلاً، أن نستعمل مفهوم الأَزمة لتوصيف راهن المسألة التربوية في المغرب، لقلنا: إِن ما يفهم غالباً من كلمة **«أزمة»**، في دلالتها الأكثر عمومية، هو **مجموعة من العوائق والمشكلات والعراقل والتوعكات** التي يعاني منها قطاع أَو مجال أو شيء ما، والتي تشُل حركيته العادية، وتخلخل أو تعُوق إيقاع سيره الطبيعي، أو تجعله محدودَ المردودية والكفاية، غير مستجيب، بشكل فعال، لمجمل الأهداف والغايات والمقاصد، التي من المفترض أَن يسير باتجاه تحقيقها.

وهكذا، فإِن في كل أَزمة نوعاً من **الانقطاع أَو الانفصال**: **Coupure ou Rupture** بين وضعيَتين: **سَابِقة**، تشكل مرحلة ما قبل حُصُول الأَزمة المعْنية، **وقائمة** قد تتسمُ فيها هذه الأَزمة بالإِزمان والاستفحال لمدة قد تطول أو تقصر حسب السياقات الفكرية

والاجتماعية المتباينة. كما قد تشكل الأزمة، في هذه الوضعية، **مخاضاً للانتقال إلى** وضعية لاحقة توليفية وجديدة. وذلك في إطار السيرورة الجدلية المعروفة بين الأُطروحة والنقيض والتركيب. إن هذا التصور يقترب في دلالته العامة من مصطلح: **«أزمة الأُسُس»** كما هو متداول في مجال الإبستمولوجيا. هذه الأزمة التي قد تتعلق بمجال المعرفة العلمية، أو بمجال الممارسة التاريخية. وقد أفاضت الأدبيات الإبستمولوجية في تحليل ومناقشة أبعاد ودلالات هذه المسألة، فلا داعي للتفصيل فيها من جديد في هذا المقام، الذي ليس هو مقامها. ولذا نكتفي هنا بالإحالة إلى بعض هذه الأدبيات للمزيد من التوسع والاطلاع على أهم التفاصيل المفيدة[1].

غير أن ما يُلاحَظ هو أن جل الخطابات التي تتعامل مع مفهوم **«الأزمة»**، سواء في السياق المغربي أو العربي عموماً، غالباً ما توظف هذا المفهوم ـ حتى في إطار الدلالة العامة المنوه بها أعلاه ـ للإشارة إلى مجرد تلك الأَعْراض أو الاختلالات التي تصيب قطاعاً ما، كالقطاع التربوي مثلاً، والتي تستلزم بعض تدابير الإصلاح، أو التجديد، أو إعادة ترتيب الأوراق، أو ما إلى ذلك من الإجراءات الجزئية المحدودة. وتعتبر هذه التدابير، في تصور البعض، كفيلةً بتجاوز تلك الأعراض المذكورة، والانتقال بالقطاع المعني من واقع الأزمة إلى واقع مغاير يحقق فيه نوعاً من امتلاك القدرة على استعادة أنفاسه، وعلى العودة بمقومات جديدة ومتجددة إلى وضعيته السابقة، أو إلى ما هو أحسن، مما يمكِّنه من استئناف استمراريته السالفة المفتقدة.

ومعلوم أن هذا التعامل مع المفهوم كثيراً ما يجعل من الأَزمة مجرد **اختلال وظيفي**: **Dysfonctionnement** لا يتطلب سوى بعض التعديلات الإصلاحية البسيطة. وهو تعامل يُفرغ هذا المفهوم، كما هو واضح، من دلالته الشمولية المتعددة الأَبعاد والمضامين.

وتأسيساً على كل ما سبق، فإن تصوراً عميقاً لأَزمة النظام التربوي بالمغرب هو ذلك الذي يؤكد على كون هذه الأَزمة شمولية، متعددة **العوامل**، ومتسمة بتشابك علائقي مركَّب منتظِم لأَبعادها وعناصرها المختلفة. إنها، في تقديرنا، **أَزمة انطلاقة، وأزمة اشتغال سيرورة، وأزمة مآل**.

إنها **أزمة انطلاقة معاقة** نظراً لما عانى منه المغرب، منذ بداية الاستقلال إلى الآن، من ثقل وازن لمخلفات الإِرث الكولونيالي، ليس فقط في حقل التربية والتعليم والثقافة،

---

(1)
- G. Bachelard: La Formation de l'esprit scientifique, Ed. Vrin, Paris, 1965.
- M. Weber: Essais sur la théorie de la science (Trad. J. Freund), Ed. Plon, Paris, 1965.

بل وفي جل المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بشكلٍ عام. وهكذا، فبالرغم من كون المغرب قد حدد، منذ الاستقلال بالخصوص، مجموعةً من **المبادىء التي** اعتبرت بمثابة **مَذْهبية** اجتماعية وسياسية وثقافية للتعليم، فإن التعامل مع هذه المبادىء قد ظل، على العموم، محكوماً بالظرفية، وبالمبيَّت الإيديولوجي، وخاضعاً لأهداف أو اعتبارات سياسية واجتماعية كثيراً ما كانت تتباين بتباين الأجواء والمناخات والشروط السوسيو تاريخية المختلفة، التي أعقبت الاستقلال، والتي كانت تخترقها صراعات وتوجهات وتناقض مصالح تحيل، على مستوى خلفيتها السوسيولوجية، إلى وضعية صراعات اجتماعية لموازين القوى المتَنَفِّذة، غامضة الأهداف، غير واضحة في رُؤَاها وتوجهاتها الفكرية والسياسية والاجتماعية. ولَعَلَّ هذه الوضعية الملتبسة هي التي ساهمت، إلى حد كبير، في عجز النخب السياسية والاجتماعية السائدة منذ ذلك الحين عن الانتقال بمبادىء مذهبية التعليم: **(التعميم، المغربة، التوحيد، التعريب)** من مستوى التوجهات والمبادىء العامة إلى مستوى الفلسفة التربوية المتكاملة العناصر، والقادرة على تأطير وتوجيه نظامنا التربوي فِكْراً وممارسةً عملية، وبما تستلزمه مستجدات ومطالب التحولات الجديدة المتلاحقة.

إلا أنه، بالرغم من كل ذلك، فقد حَاول النظام التعليمي في المغرب أن يَستجيب ـ ضمن حُدود معينة ـ لبعض المقتضيات الكمية **للطلب الاجتماعي للتربية** في دلالته الأكثر عمومية: **Demande sociale de l'Education**. وخاصة في بداية مرحلة الاستقلال. وسواء كان هذا الطلب متعلقاً بحاجات القطاعات الاجتماعية الإنتاجية إلى الأُطر والكفاءات الوطنية، أو مرتبطاً بحاجات الفئات والشرائح الاجتماعية المتعددة، وبطمُوحاتها إلى تحقيق الحركية الاجتماعية والتسلق المراتبي عَبْر تَمَدْرُس أبنائها، ولا سيما في الأوساط الحضرية. بينما ظلت الأوساط القروية، رغم بعض الجهود الأولية، تعاني الكثير من ضروب الحرمان والتهميش في هذا المجال التربوي بالذات[1].

وأزمة النظام التربوي في المغرب هي، بالإضافة إلى ما سبق، **أزمة اشتغال سيرورة**: ذلك أن نظامنا التربوي، ومنذ مستهل الاستقلال حتى الآن، لم يستطع أن يُقيم

---

(1) لأخذ فكرة أوسع عن أوضاع التعليم في الوسط القروي المغربي، ارجع إلى: ـ وزارة التربية الوطنية: تقرير عن الأيام الدراسية حول تنمية التعليم بالوسط القروي (إعداد مديرية التخطيط)، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 1993. كما يمكن الرجوع أيضاً إلى بعض الأطروحات الجامعية، وبعض البحوث والمذكرات المنجزة إما ببعض الكليات أو مؤسسات تكوين الأطر التربوية بشكل خاص؛ والتي ليست هذه الدراسة مخصصةً لجرْدها ومناقشة مضامينها، كما نوهنا بذلك غير ما مرة.

قطيعة جذرية مع رواسب الإرث الاستعماري في ميدان التربية والتعليم والتكوين والثقافة، بكل ما لهذا الإرث من انعكاسات سلبية على عِدة قطاعاتٍ اجتماعية إنتاجية وثقافية متباينة. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك أعلاه، فإن المغرب، وبعد أربعة عقود من الاستقلال، لم يتمكن من أن يَبَلْوِرَ مرجعيةً تربوية بديلة، ذاتية وخاصة، تستند إما على المبادىء الأربعة لمذهبية التعليم المذكورة آنفاً، أو على استلهام أُطر مرجعية فكرية وفلسفية واجتماعية جديدة منسجمة مع مختلف التحولات التي عرفها ويعرفها المجتمع المغربي المعاصر: بنياتٍ، ومؤسَّساتٍ، وتوجهات، وأنساقاً قيمية وثقافية وسياسية، ورهانات اقتصادية واجتماعية متعددة. وهكذا، فما تزال سياساتنا التربوية ـ إذا قبلنا جدلاً وتجاوزاً إمكانية الحديث عن سياسة تربوية عندنا بالمعنى العام للمصطلح ـ لم توضح معالم **«الإنسان»** أو **«المواطن»** الذي نسعى إلى بنائه عبر أنماط التربية والتعليم والتكوين المتواجدة، ولا الأهداف التنموية التي نطمح إلى أن نجعل من هذه الأنماط معبراً لتحقيقها. هذا في الوقت الذي أصبح فيه العنصر البشري هو أساس كل مسار تنموي، وأصبح نظام التربية والتعليم والتكوين استتباعاً، وعلى اعتبار أنه أنجع ميدان لاستثمار الرأسمال البشري، دعامة **التنمية البشرية الشاملة** وكفالتها. إن إغفال هذا **البُعْد النوعي** للتربية قد كان وما يزال في صلب الأزمة القائمة[1].

وهكذا، فبالرغم من كون التخطيط التربوي في المغرب غالباً ما كان يُدرج، على مستوى صياغة مخططات التنمية، كجزء فرعي ضمن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي الشامل، فإن ذلك لم يُؤَدِّ إلى تحقيق تلاؤم أفضل بين مضامين ومكونات النظام التربوي والتكويني، وبين مقتضيات وحاجات وتحولات النظام السوسيواقتصادي العام. ذلك أن هذه المخططات لم تكن مدعومةً، في مجملها، بتوجهات فكرية وتنموية شمولية واضِحة الأهداف والمقاصد والمنهجيات، فظلت بذلك ـ حسب تعبير بعض الباحثين ـ تخطيطات بلا تنمية فعلية ملموسة[2].

---

(1) محمد فاضل الجمالي: تربية الإنسان الجديد، الدار العربية للكتاب، تونس، الطبعة الثانية، 1981.
ـ د. محمود أحمد موسى: التربية ومجالات التنمية: في الإنماء التربوي، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى، 1985، ص ص: (187 ـ 240).

(2) - J. Salmi: Le Maroc: Planification sans développement, Evolution de l'éxperience marocaine de planification (1960 - 1979), Eds. Maghrébines, Casablanca, 1978.
- J. Salmi: Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc, Eds. Maghrébines, Casablanca, 1985.

وهذه الأَزمة، هي أَخيراً، **أزمة مآل**. ونقصد بالمآل مختلف الأَوضاع التي آل إليها نظامنا التربوي، والتي تتجلى في عدة تمظهرات ومآزق ومشكلات تربوية وثقافية واقتصادية واجتماعية متداخلة، وسَنُبْرِزُ أَهمها في محور لاحق من هذه الدراسة. لذا فلنُهادِنْ عرضها ومناقشتها الآن.

يترتب على التحليل الآنف ضرورة التأكيد على أن أَزمة النظام التربوي في المغرب هي، في تصورنا، أزمة شمولية متعددة العناصر والأَبعاد. وهي أيضاً، على مستوى علاقتها بالبناء الاجتماعي المتنفِّذ، جزء من وضع اجتماعي مأزوم أعم وأَشمل. إن المنظور السوسيولوجي للعلاقة الجدلية القائمة بين مختلف قطاعات ومكونات المجتمع يقتضي تناول الأَزمة وفهمها في شموليتها وتعالُق عناصرها وأَبعادها. وهكذا فإن أزمة النظام التربوي المعني هنا ليست أَزمة قطاعية معزولة تتعلق فقط بمجال محدد، تفهم في إِطاره وتُحَلُّ انطلاقاً منه، وإنما هي، في العمق، جُزءٌ من كل، من وضع اجتماعي وسياسي وثقافي عام. إنها إذن تعبير عن أزمة مجتمع لا عن أزمة قطاع منفرد.

تقترح الرؤية النقدية، إذن، لواقع هذه الأَزمة تجنب الوقوع في منزلق المنظورات التقنوية والاختزالية الضيقة: **Technicistes et Réductionnistes**، التي تفسر الكل بالجزء، فتقلب بذلك منطق الأَشياء، وتجعل من هذا الجزء ممتلكاً لقدرة تفسيرية عجيبة للكل المجتمعي، وذلك بَدَلَ أن يكون هذا الكل هو المتحكم في الجزء، يُفسره، ويحدد معالمه، بل ومآله أَيضاً. وذلك دون إِلغاءٍ نهائي لهذا الجزء ولِدوره التفسيري أيضاً.

ولأَجل هذه الاعتبارات كلها، فقد نوَّهنا غير ما مرة بأن التشخيص العلمي لأَزمة نظام تربوي ما يجب أن يتأَسس، ضرورةً، على إدراك طبيعة الروابط العُضوية القائمة، في وضعية اجتماعية معنية، بين المؤَسسة التربوية وبين مكونات المجتمع العام، وجدلية العلاقة الدائمة بينهما. مع العلم بأَن هذه العلاقة ليست دائماً خطية أو متماثلة، أو متسِمة بالقطيعة أو الاستمرارية، وبالصراع أو بالتوازن والتكامل... وإنما هي علاقة تشرطها ظروف وخاصيات البنية الاجتماعية المتنفذة في سياق اجتماعي محدد. ولذا فإننا، على عكس الطروحات التقنوية المغرقة في التبسيطية والميكانيكية، نعتقد أن أزمة النظام التربوي، في المغرب على الخصوص، هي أزمة مُرَكَّبَة متشابكة العناصر والمكونات. **إنها أزمة بنيات وهياكل، وتوجهات تنموية، واختيارات سياسية**

وثقافية واقتصادية واجتماعية شمولية، وناظِمَة للكل المجتمعي، بتعدد مجالاته وقطاعاته الإنتاجية والاجتماعية العامة[1].

وهكذا، فإذا اتفقنا جدَلاً على توظيف مفهوم الأَزمة للتعبير عن الراهن المتوعك لنظامنا التربوي، مع ضرورة الوعي بمختلف المنزلقات المنهجية التي من المحتمل أن يُؤدّي إليها العديد من المنظورات أو الاستعمالات التي تَتَعامل مع هذا المفهوم؛ فما هي، إذن، أهم التجليات أو التمظهرات، التي تعبِّر فيها وبواسطتها هذه الأَزمة عن ذاتها؟ ذلك ما سنحاول إبرازه، بشكلٍ مركز، في المحور اللاحق.

غير أَننا نرى أَنه من المفيد، قبل الانتقال إلى هذا المحور، أَن نسجل ملاحظة سريعة، ولكنها هامة، حول بعض المواقف المتحفظة أَو الرافضة كليةً لاستعمال مفهوم **الأَزمة**. وحُجتها على ذلك أن نظامنا التربوي وُلد منذ البداية مختلاً ومتوعكاً، وأَنه لم يكن يسير سَيْراً عادياً ومتزناً نحو تحقيق غايات وأهداف واضحة ومحددة، ثم تَعَرَّضَ في إحدى محطات هذه المسيرة - ولعوامل معينة - لمشكلات أو اختلالات بنيوية واجتماعية شَلَّتْهُ، وجعلته مُصَاباً بما يُنعت عادة بـ «**الأَزمة**» حتى ولو فهُمت بمدلولها الشمولي الآنف. وإذا كانت هذه المواقف المتحفظة ليست مجانبةً تماماً للصواب في توصيفها لنظامنا التربوي، كما سبق أن نوَّهنا بذلك فيما آنَفَ، فإننا نعتقد أن «**الانعطافة/ الأزمة**»، التي يمر منها حالياً نظامنا التربوي: توجهاتٍ وبنياتٍ وهياكل وعلاقات ومؤَسَّسَات وارتباطات سوسيواقتصادية متعددة ومتشابكة، هي انْعِطَافَةٌ تعبر - في تصورنا - عن مرحلة نوعية جديدة غير مسبُوقة، وليست من قبيل تلك المشكلات أو الاختلالات التي

---

(1) لأَخذ فكرة متعددة المنظورات حول أَزمة التعليم في المغرب، انظر على سبيل المثال:
- د. محمد جَسُّوس: حول أَزمة نظام التعليم في المغرب، (حوار أجراه معه مصطفى صَبْري وبوشعيب الزين)، مجلة «عالم التربية» (مغربية)، عدد 1، شتاء 1996، ص ص: (2 - 31).
- د. المهدي المنجرة: حول قضايا التعليم بالمغرب، (حوار أجراه معه مصطفى صَبْري وبوشعيب الزين)، مجلة «عالم التربية»، العدد 2 و3، ربيع وصيف 1996، ص ص: (1 - 24).
- محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989، ص ص: (17 - 65).
- المكي المروني: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956 - 1994)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، الطبعة الأولى، الرباط، 1996.
- M. souali et M. Merrouni: Question de l'enseignement au Maroc, (B. E. S. M), N° 143 - 146, Rabat, 1981.
- A. Baina: le système de l'enseignement au Maroc (3 Tomes), Eds. Maghrebines, Casablanca, 1981.

عانَى منها هذا النظام في العقود السابقة، التالية لاستقلال المغرب. إنها تعبير عن وضع جديد يعيش فيه المغرب ـ بل ومجمل مجتمعاتنا العربية والثالثية ـ مشكلات ورهانات وعلاقات جديدة، ولا سيما في العقد الحالي: عقد العولمة الشاملة وشيوع قيم اقتصاد السوق، بما يتطلبه من منافسة، بل ومن صراع ومجابهة على كافة الواجهات وفي مختلف المجالات والأَصعدة، الاقتصادية منها والفكرية والإيديولوجية والحضارية...

هذا مع التذكير بأن استعمالنا هنا لمفهوم «الأزمة» لا يكتسي سوى صفة إجرائية وعملياته اقتضتها ضرورةُ التعبير عن وضع تربوي واجتماعي معين. وبالرغم من كوننا قد حاولنا، جهد المستطاع، تبرير هذا الاستعمال ببعض الحيثيات المنهجية والاجتماعية السالفة الذكر، فإننا على وعي تام بكون هذا المفهوم الموظف هنا: (الأَزمة) يظل، كما هو شأن مختلف المفاهيم المستعملة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، موضوعاً للنقاش، واختلاف الفُهُوم والتفسيرت والاستعمالات، التي ترجع إلى تباين واختلاف المرجعيات والأُطر النظرية والمنهجية الموجّهة. ويبقى من مهام الباحث أن يبرِّر، ضمْن حدود معينة، تعامله المنهجي مع المفهوم المعني، كما حاولنا ذلك آنفا. إن المسألة إذن ذات طبيعة نظرية ومنهجية جدالية، فلنتركها إذن لحقل البحث الإبستمولوجي، ولْنَنْتَقِلْ إلى المحور اللاحق[1].

---

(1) ملحوظة تذكيرية:
نذكِّر، مرةً أُخرى، بأننا لم نعالج، في مقاربتنا لأَزمة التعليم ورهانات إصلاحه بالمغرب، جميعَ الأَزمات التي عرفها هذا التعليم، ولا الخُطط أو البرامج أو المحاولات التي استهدفت ـ منذ الاستقلال حتى الآن ـ تطويق هذه الأَزمات بإصلاحات تربوية مقترحة. كما لم ندرس هنا مختلف مواقف مكونات المجتمع المدني المغربي من هذه الإصلاحات أَو من السياسات التربوية عموماً، والتي توالت منذ ستينيات هذا القرن على تدبير شُؤون قِطاعات التربية والتعليم والتكوين بالمغرب: (على سبيل المثال ما عُرف بمذهب أو مشروع بنهيمة، وزير التربية الوطنية الأَسبق، والذي أعلن عنه في بيانٍ له عن سياسة التعليم في المستقبل في ندوة صحفية هامة عقدها يوم: 6/ 4/ 1966، وما أَثارته هذه السياسة من انتقادات وردود فعل متعددة تحتاج بمفردها إلى دراسات خاصة مستقلة ومعمقة). هذا في الوقت الذي انْصَبَّ فيه اهتمامنا في هذه الدراسة بالذات على تحليل أَبرز مضامين وخلفيات بعض الخطابات ـ الرسمية أَو التي تسير في فلكها خاصة ـ الرائجة حول واقع الأَزمة التربوية ورهانات إصلاحها في المغرب المعاصر. ونطمح إلى مقاربة ما لم ندرسه هنا في محاولات لاحقة تشكل هذه الدراسة الحالية مقدمتها وخلفيتها التأْطيرية العامة.
عد، فيما يتعلق بمذهب بنهيمة إلى:
ـ مجموعة مقالات: معركة المصير في سبيل إصلاح التعليم وتعريبه، كتاب العَلَم رقم 3، مطبعة الرسالة، الرباط، فبراير 1967، ص ص: (15 ـ 29).

المبحث الثاني

حول أهم تمظهرات الوضع المأزمي التربوي الراهن في المجتمع المغربي المعاصر

قبل أن نستعرضَ أهم التجليات أو المؤشرات التي تُفصِحُ بواسطتها أزمة النظام التربوي في المغرب عن نفسها، نودّ أن نؤكد، بدايةً، على ملاحظة منهجية أساسية. وتتعلق هذه الملاحظة بكون تلك التجليات المذكورة هي من السَّعَة والتعدد والتشابك العلائقي والبنيوي المعقَّد بحيث يصعبُ الإلمام بها كلها في مساهمة محدودة كهذه. كما أنها أيضاً، ونظراً لهذه الحيثية المنهجية، تحتاج إلى تناول تفصيلي معمّق، للوقوف على كل جزء أو تمظهرٍ ما لهذه الأزمة، لدراسة مختلف أبعاده وجوانبه وامتداداته الفكرية والاجتماعية. هذا مع التذكير، مرةً أخرى، بأن حديثنا عن هذه التجليات المَأزَمية منفصلةً عن بعضها البعض ليس سوى إجراءٍ منهجي يَتَغَيّى الإبانة والوضوح، مع مراهنته على الوعي بما بينها من علاقات التداخل والتعالق. ويمكن إجمال أهم هذه التمظهرات المأزمية للنظام التربوي في المغرب فيما يلي:

1 ـ عجز النظام التعليمي والسياسة التربوية عموماً عن تحقيق الدَّمَقرطة الحقيقية والتكافؤ الشامل للفرص التعليمية والاجتماعية، أُفقياً: بين المناطق والأقاليم والجهات الجغرافية المختلفة، وبين الوسط الحضري والوسط القروي. . . وعمودياً: بين مكونات الوسط الواحد، وبين الجنسين من ذكُور وإناث، وبين الفئات والشرائح والطبقات الاجتماعية، والجماعات الإِثنية، والمجموعات السكانية المتباينة الخصائص والأبعاد. ومعلوم أن هذه القوى الاجتماعية ما تزال غالبيتها العُظمى في المغرب المعاصر، تعاني من شتى أشكال التهميش والاستبعاد والحرمان من الاستفادة من جل أشكال توزيع السلطة والمواقع والنفوذ، وعلى صُعُدٍ ومستويات مادية ورمزية متعددة. ولا ريب أن المعطيات الرقمية المتعلقة، على الخصُوص، بالتمدرس، ولا سيما لدى الجنسين،

وبين الوسط القروي والوسط الحضري. . . والمتعلقة أيضاً بالتشغيل وإدماج الشباب، وبدَوْر التعليم في تحقيق الحركية الاجتماعية لعموم الشرائح الاجتماعية. . . إن كل هذه المعطيات تؤكد، بما لا يدع أي مجال للشك، عجز النظام التعليمي في المغرب عَن أن يكون دعامة ناجعة للتنمية الفردية والمجتمعية على السواء.

2 ـ واقع الانفصام القائم حالياً بين مضامين التربية والتعليم والتكوين وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام. ذلك أن ما تروجه المؤسسة التربوية من معارف وقم ومبادىء ورموز ومعايير وأنماط تفكير وسلوك ولغة. . . لا يتكامل كله بالضرورة ـ بل يتناقض أحياناً كثيرة ـ مع ما تروجه مختلف مؤسسات ومجالات المجتمع المدني: الأُسرة، المسجد، الشارع، وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية. . . هذا مع التذكير بأَن مفهوم **الثقافة Culture** المشار إليه هنا مطروح في إطار دلالته السوسيو أنثروبولوجية العامة، وليس بالمفهوم المعلوماتي أو التعليمي الضيق[1].

ومن المفيد أن نُشير، هنا، إلى أننا قد قمنا بإنجاز العديد من الدراسات النظرية ـ التحليلية والتطبيقية حول **الثقافة أو المعرفة المدرسية** بالمغرب: **Culture ou Savoir Scolaire**، وخاصة منها الخطاب الفلسفي المدرسي، كما تروجه المدرسة المغربية في الظرفية الراهنة[2].

ولعل من أهم بل وأَخطر مستتبعات هذه القطيعة، التي تخترق علاقة الثقافة المدرسية بالواقع الاجتماعي المغربي، كون هذه الثقافة تظل بعيدةً عن أن تساهم في بناءِ **«الإنسان»** أو **«المواطن»** ذي الشخصية المتكاملة والمنسجمة وعياً وسلوكاً وتصوراً للواقع والمستقبل. بل كثيراً ما تعمل على إنتاج أَمشاج وخلائطَ متناقضة من أنماط التصور والتفكير والفعل، تعبر في مدلولها السوسيولوجي والسيكولوجي والتربوي عن نمط وعي شقيّ، زائف، مفارق للواقع، بدلاً من أن تساهم في تَشْكِيلِ وعي مُطَابِق، سليم، وموجّه للمواطن نحو المساهمة الإيجابية في رَفْدِ وإغناءِ مسيرة البناءِ الاجتماعي. إن هذه

---

(1) انظر فيما يتعلق بالمفهوم السوسيولوجي للثقافة:
- جلال مدبولي: الاجتماع الثقافي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979.
- الطاهر لبيب: سوسيولوجيا الثقافة، منشورات عيون المقالات، الطبعة 2، الدار البيضاء، 1986.
- P.H. Chambart de Law: Image de la culture, Ed. Payot, Paris, 1970.

(2) مصطفى محسن: المعرفة والمؤَسّسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب، دار الطليعة، بيروت، الطبعة 1، 1993.

الخلاصة المركزية تعد من بين أهم ما استنتجناه، في هذا المجال، من دراساتنا السوسيولوجية الآنفة الذكر. وهي خلاصة تظل إمكانية تعميمها على الواقع التربوي في الوطن العربي واردةً ومبرَّرةً على أكثر من صعيد، ولحيثيات سوسيوتاريخية متعددة، كما أبرزنا ذلك في الدراسات الآنفة الذكر.

3 ـ وضعية اللاتطابق: Inadéquation بين مخرجات أنظمة التعليم والتكوين وبين قطاعات الشغل والاقتصاد والمجالات الإنتاجية والاجتماعية العامة. ويُعبِّر عن هذا **اللاتطابق**، على العموم، بما يصطلح على توصيفه بالمردودية الخارجية لهذه الأَنظمة: **Rentabilité Externe**. وقد تجلت عدم كفاية هذه المردودية، بشكل خاص، في بطالة الخريجين من الشباب حاملي المؤهلات التعليمية والتكوينية المختلفة في تخصصاتها ومستوياتها. وإنْ دَلَّ هذا الواقع على شيء فإنما يؤكد على غياب اعتمادنا على استراتيجية عقلانية تنموية وشمولية متكاملة في مضمار التخطيط التربوي، بل والاجتماعي بشكل عام[1].

4 ـ ضعف المردودية أو الكفاية الداخلية للأَنظمة الآنفة: Rentabilité ou Capacité interne، والتي من أبرز مؤشراتها: ضعف وتدهور نسب الالتحاق والتسجيل، والتمدرس، والاحتفاظ.... وبُرُوز ظواهر سلبية نتيجة ذلك مثل: الرسوب، والتكرار، والطرد، والانقطاع المبكر... هذا فضلاً عن تراجع مستوى التحصيل، وكذا الأَداء الوظيفي لكل الفاعلين التربويين من تلاميذ، ومدرسين، وأُطر إدارية وتربوية.... وإذا استحضرنا، في هذا السياق، واقع الفروقات القائمة بين الوسط الحضري والوسط القروي، وبين الشرائح والأَوساط الاجتماعية المحظوظة وغير المحظوظة في الوسطين معاً، فإن الوضع يُصبح أكثر كارثية. غير أننا يجب التذكير هنا بأن المؤشرات السلبية المنوه بها أعلاه كثيراً ما تتحول ـ ضمن السيرورة المعقدة

(1) ارجع، بشأن هذه المسألة، إلى:
ـ محمد جسوس: نفس المرجع الآنف.
ـ المجلس الوطني للشباب والمستقبل: أَيةُ تربية، أَي تكوين، أي تشغيل لمغرب الغد؟ نحو ترابط أفضل بين النظام التربوي والنظام الإنتاجي، الدورة الثالثة الرباط: (16 و17 و18 فبراير 1993)، ص ص: (131 ـ 174).
- Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Ressources Humaines (G. E. R. R. H): La Réforme de l'enseignement au Maroc, Une Contribution au débat, série: «Tables - rondes», 1, Rabat 1995, pp: (12 - 83).

لتشابكها، وتفاعلها، وآليات اشتغالها ـ إلى أسباب ونتائج في الآن ذاته، ينتج البعض منها عن البعض الآخر، ويساهم بدوره في إنتاجه وإعادة إنتاج شروط توالده وإنتاجه أيضاً.

5 ـ تنامي شروط ومظاهر التبعية لمراكز القرار الأجنبية. إن الدراسة التحليلية المعمّقة لمضامين الخطاب التربوي السائد حالياً في المغرب، وخاصة الخطاب الرسْمي منه وما يسير في فلكه، تكشف عن كون ما تتشكل منه مرجعية هذا الخطاب من مفاهيم، ونظريات، وطروحات، ونماذج تحليل، ومُقترحات للتجديد والإصلاح، وعقلنة أساليب ترشيد وتفعيل النظام التربوي... يحيل، بالأساس، إلى منظومات فكرية ومجتمعية غربية تحديداً: (كالفرانكوفونية، وصندوق النقد الدولي، واليونسكو.... وغيرها من الهيئات والمنظمات والمؤسسات الدولية أو الإقليمية، والحكومية أو غير الحكومية النشطة في المجالات التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية المتعددة).

غير أن السمة الأساسية الناظمة والمميزة لتعامل الخطاب المذكور مع تلك المرجعيات والمنظومات الفكرية والتربوية الغربية هي سمة التعامل الشّعاري التاكتيكي والانتقائي وليس التعامل المبدئي. وهكذا فإن مفاهيم من مثل: **التخطيط الاستراتيجي، والتجديد التربوي، والإصلاح، والتوجيه أو الإعلام المدرسي والمهني والجامعي، واستثمار أو إدَارة وتدبير أو تنمية الموارد البشرية، أو إدماج الشباب.... إلخ،** غالباً ما يتم تناولها وترويجها بدون وعي كافٍ بشروط إنتاجها المعرفية والسوسيوتاريخية المحددة، وأَيضاً بدون معرفة علمية دقيقة بشروط نقلها وتوظيفها في سياق سوسيوتاريخي ومعرفي وتربوي مغاير ـ كالسياق المغربي أو العربي مثلاً ـ فتظل بذلك بعيدةً كل البُعْد عن هذا الواقع، مغتربة عنه تمام الاغتراب، قاصرةً عن الإسهام في تجديد أو تطوير أو إصلاح النظام التربوي المعني. وبذلك تفقد دورها النظري على مستوى التأطير والتوجيه النظري والمهنجي للبحث والتفكير، كما تعجز عن بلوغ أهدافها الإجرائية ـ العملية في مجال ترشيد وعقلنة الممارسة التربوية وإثرائها وتطويرها باتجاه انتهاج أساليب التجديد والخلق والابتكار من طرف كافة فاعلي هذه الممارسة ومنتجيها[1].

(1) حول هذه الإشكالية المعرفية المرتبطة بنقل وتوظيف بعض المفاهيم والنظريات، من المفيد الرجوع إلى:
ـ مجموعة مؤلفين: المصطلح في الفلسفة والعلوم الإنسانية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 42، الطبعة 1، 1995.

6 ـ فشل النظام التربوي في المغرب: سياسةً، وآليات اشتغال، ومضامين، ومما رسات، وعلاقات اجتماعية وتربوية. . . . **في التوصل إلى تأسيس مدرسة وطنية: Ecole Nationale** موحدة ومستجيبة في مقوماتها، ومضامين تعليمها، ولغتها، وأهدافها، وتوجهاتها الفلسفية والاجتماعية. . . . لمتطلبات وحاجات المجتمع المغربي المعاصر[1]. ومعلوم أن الرهان على هذه المدرسة الوطنية قد كان في صلب المبادىء الأساسية لمذهبية التعليم المشار إليها آنفاً. غير أن ملاحظة منهجية لا بُدّ من التذكير بها في شأن هذه المسألة: إن التوحيد المراد هنا، والذي كان يُنتظر ـ منذ الاستقلال إلى الآن ـ أن تعمل على تحقيقه تلك المدرسة الوطنية المنشودة، يجب ألاّ يُلغي، في تصورنا، ما يزخر به الواقع المغربي المتعدد، وما تفترضه شروط وآليات التحوُّل الجديدة من ضرورة الانفتاح على كل أنماط التعدد والاختلاف والتمايز الطبقي والإثني. . . واحتوائها وتجاوزها في الآن ذاته، وذلك بتكريس الانخراط التشاركي الشمولي في بناءِ **دولة وفاق إجماعي ديموقراطي وتكاملي**. ويتأسس هذا الطرح على كون الرهان على البناء الديمقراطي، في مجتمعاتنا العربية والثالثية عامة، لن يبلغ أهدافه أبداً إلا عبر جُسور متينة من التربية والتكوين والثقافة وإعداد الموارد البشرية، وإلا بواسطة الدمقرطة الشاملة لأساليب وقنوات توزيع الرأسمال الرمزي، المتمثل في التكوين والمعرفة والثقافة، هذا فضلاً عن دمقرطة توزيع مختلف أشكال الاستفادة المادية، ومختلف المواقع والأدوار والمراتب الاجتماعية بين كل الفرقاء المعنيين في المجتمع.

7 ـ من أبرز وأخطر مظاهر أزمة التعليم في المغرب **راهنُ المسألة التعليمية في الوسط القروي**: فمن الملاحظ أن هذا الوسط قد ظل في مجتمعنا المغربي ـ وأيضاً في جل المجتمعات العربية والثالثية ـ فضاءً معزولاً ومهمشاً على كافة الصُعُد والمستويات، الاقتصادية منها والثقافية والتربوية والاجتماعية بشكل عام. كما ظل أيضاً مجالاً للتوظيف السياسي المُغْرِض. وذلك حينما تستغلُّ النخب السياسية والاجتماعية المهيمنة

ـ مجموعة مؤلفين: إشكاليات المنهاج في الفكر العربي والعلوم الإنسانية، أعمال الحلقة الثانية (22 فبراير 1986) والثالثة (24 ـ 25 أبريل 1986) من مناظرة المنهجية التي تنظمها جمعية البحث في الآداب والعلوم الإنسانية بكلية الآداب بالرباط، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة 1، 1987.

(1) بالرغم من أن نظام «التعليم الأساسي»، الذي انتُهج في المغرب منذ إصلاح 1985، يقوم على خلفية فلسفية وتربوية داعمة لهذه التوجهات، فإنه يُستفاد من بعض التقارير الأولية أن هذا النظام لم يسفر، حتى الآن، عن نتائج هامة، ولا سيما من الناحية الكيفية تحديداً، وبالتالي لم يحقق الكثير من أهدافه التربوية والاجتماعية المرسومة.

أوضاعَهُ المزرية: (الأمية، الفقر، الهامشية، العزلة الثقافية والمجالية، النسبية أو التامة أو شبه التامة أحياناً. . . إلخ). وذلك للزجّ به في متاهات تكريس مظاهر اجتماعية وسياسية سلبية مثل تزوير الانتخابات والرشوة والمحسوبية. . . ممّا يدعم استفحال الانحراف القيمي والفساد السياسي والاقتصادي والإداري واستشرائهما في الجسم الاجتماعي برُمته، ثقافةً وممارسات متنفذة.

وهكذا، فبدل أن يُستغل الوسط القروي ـ وهو يشكل، في العديد من مجتمعاتنا العربية، القاعدة العريضة للهرم السكاني في تركيبتها الديموغرافية ـ كقوة اجتماعية واقتصادية داعمة للتنمية والتقدم، نجد أنه ما يزال يُستغل، في هذه المساقات الاجتماعية، كمجرد قوة سياسية تُمَرَّرُ عبرها ومن خلالها مشاريع وخطابات وتوجهات وممارسات متعددة ترتبط في مجملها بمراهنات أو مصَالح سياسية وإيديولوجية محدودة وضيقة الآفاق أكثر مما ترتبط برؤية تنموية أو مشروع اجتماعي متكامل.

وفي إطار هذا التوجه السياسي العام، الذي لا نود أن نستوفي، لغرض منهجي محض، كل مقوماته وعناصره، ظل الوسط القروي المغربي تحديداً، ومنذ الاستقلال: (1956) إلى الآن، موضُوعاً أثيراً للكثير من الخطابات السياسية والتنموية، وأيضاً مجالاً للكثير من التوجهات والمشاريع الإصلاحية[1]، سواء في الحقل التربوي أو الاجتماعي العام. وإذا كان من غير الموضوعي إنْكار تَسْجِيل بعض الإيجابيات أو الإنجازات في مجالات اجتماعية واقتصادية مختلفة، فإن من الموضوعي كذلك أنْ نسَجل أن هذه الإيجابيات لم تكن متناسبة مع حجم الطاقات والإمكانات التي تم هدرها خلال المدى الزمني الطويل الذي قطعه المغرب منذ استقلاله حتى الآن. وبما أن همَّنا في هذه الدراسة منصب، بشكل أساسي، على الحقل التربوي، فإن من المفيد، كي نقرب القارىء من واقع المسألة التعليمية بالوسط القروي، تقديم بعض المعطيات الرقميَّة الدَّالَّة والمختصرة.

فإذا أخذنا، على سبيل المثال، **نسبةَ تغطية الدواوير**، التي يتكون منها الريف المغربي، بالوحدات المدرسية، فإننا سَنجد أن من بَيْن 31889 دَوَّاراً لا يتوفر في عين المكان على وحدات مدرسية سوى 13064 دواراً، أي بنسبة تغطية لا تتجاوز 41٪. وإذا

(1) انظر على سبيل المثال: وزارة التربية الوطنية: نحو برنامج وطني لتنمية التعليم الأساسي بالوسط القروي، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 1993. وهذه الوثيقة هي في الأصل ورقة عمل توجيهية للأيام الدراسية التي أقيمت في الرباط تحت نفس العنوان، بتاريخ: (18 ـ 20 ماي 1993).

أضفنا إلى هذه الدواوير الممدرسة تلك التي لا تتوفر على وحدات مدرسية خاصة بها وإنما تستفيد من خدمات وحدات أخرى تابعة لغيرها، والتي عددها 16950 أي بنسبة تناهز 53٪، فإن نسبة التغطية العامة تصبح حينذاك 94٪. في حين يظل عدد هام من الدواوير (1875 دواراً) غير ممدرس كلية، أي ما يمثل حوالي نسبة 6٪[1].

وإذا كانت نسبة التغطية الآنفة تعبر، من بين ما تعبر عنه، عن لا تكافؤ في الفُرص التربوية والاجتماعية بين مختلف مكونات الوسط القروي، بكل ما لهذا اللاتكافؤ من آثار وعواقب سلبية متعددة، فإن نسبة التغطية تلك تعكس أيضاً بعض مظاهر اختلال العرض التربوي اللامتوازن، وغير القادر حالياً على تلبية الطلب الاجتماعي للتربية في مدلوله العام، سواء تعلّق هذا الطلب بحاجات وانتظارات الفئات الاجتماعية القروية المختلفة، أو بحاجات ومتطلبات المجتمع، وخُططه ومشاريعه الاقتصادية والاجتماعية والتنموية العامة.

ولعل من بين أبرز التمظهرات المأزمية التي تعكس، إضافةً إلى ما سبق، بعض جوانب الواقع التعليمي المتردي بالوسط القروي هي نسب التمدرس منظوراً إليها في إطار مقارن بين الوسطين: الحضري والقروي. وللإيجاز نختصر أهم هذه النسب وأبسطها في المعطيات التالية، التي تتعلق بالموسم الدراسي (1995/ 1996)، والتي نقتصر فيها على ذكر النسب الخام لا الصافية:

فبالنسبة للوَسط الحضري، نجد أن نسبة التمدرس بالطور الأول من التعليم الأساسي هي 101,4٪ بالنسبة للذكور، و93,2٪ بالنسبة للإناث، أي ما مجموعه 97,3 كنسبة عامة.

وأما بالنسبة للوسط القروي، فنجد أن نسبة التمدرس بنفس المستوى المذكور لا تتعدى 72,5٪ بالنسبة للذكور، و37,3٪ بالنسبة للإناث، لتصل إلى نسبة عامة لا تتجاوز 54,9٪.

ويبدو الوضع أكثر فداحة حين يتضح من المعطيات الرسمية أن نسبة التسجيل (القيد) بالنسبة للموسم المدرسي والمستوى المشار إليهما آنفاً هي: 95٪ في الوسط الحضري، و74,1٪ في الوسط القروي (بالنسبة للجنسيْن معاً). غير أن المدرسة القروية

---

(1) تخص هذه المعطيات الموسم المدرسي 1996/ 1997، أما مصدرها فهو:
وزارة التربية الوطنية: قسم الإحصاء، مديرية الإحصاء والتقديرات المستقبلية والبرمجة.
(مجموعة إحصاءات جلها غير منشور وغير معمم ومتداول حتى الآن).

ـ ولأسباب متباينة ومتعددة ليس هذا مجال بحثها ـ لا تحتفظ من زبائنها إلى نهاية الطور الأول من التعليم الأساسي إلا بنسبة متواضعة. إذ تبلغ نسبة الاحتفاظ الظاهري بالوسط القروي 56,30٪ بينما تصل إلى 101,4٪ بالنسبة للوسط الحضري[1].

ويتضح من المؤشرات الرقمية الآنفة أنها ليست معبرةً فقط عن مجرد تمظهر مأزمي ينضاف إلى ما سبق عرضه من تمظهرات أزمة الراهن التربوي بالمجتمع المغربي المعاصر، وإنما هي أكثر وأكبر من ذلك. إنها تعبير صارخ عن الوضع الكارثي والمأساوي لاستفحال هذه الأزمة. ذلك أن الأمر لا يرتبط فقط بأحد جوانب أو مشكلات المسألة التعليمية، وإنما يرتبط بأوضاع ومصائر ما يناهز نصف الساكنة الوطنية، وما تعانيه من حيف واستبعاد وحرمان من أبسط الحقوق الإنسانية التي تؤكدها مختلف المواثيق والعهود الدولية، ومن بينها الحق في التعلم واكتساب المعارف اللازمة للعيش في مجتمع عصري متمدن قائم على الديمقراطية واحترام حقوق وكرامة الإنسان.

وإذا كانت هذه الدراسة ليست مخصصة بالأساس لمقاربة إشكالية التعليم بالوسط القروي وتحليل مختلف مكوّناتها وأبعادها ودلالاتها وامتداداتها الاجتماعية المتعددة، فإن الملاحظة التي يمكن التأكيد على أهميتها هنا هي أن هذه الإشكالية تزداد باستمرار تعقداً وتفاقماً. وبالرغم من العديد من المشاريع والاستراتيجيات والخطط والبرامج والسيناريوهات التي تم تجريبها منذ الاستقلال إلى الآن بِهَدَفِ تحقيق ما يسميه الخطاب

---

(1) مصدر هذه المعطيات هو نفس المصدر المذكور سابقاً. غير أنه، بالنسبة لمن يريد الاطلاع على تطور المعطيات الكمية للتعليم الأساسي والثانوي بشكل مفصل نسبياً، يمكن الرجوع إلى الوثيقة الرسمية التالية، والتي لا تتعدى معطياتها الموسم الدراسي 1993/ 1994:
ـ وزارة التربية الوطنية: تطور المعطيات الكمية للتعليم الأساسي والثانوي، قسم الإحصاء، ماي 1994. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقرير الرسمي المرجعي للوزارة المعنية، والموسوم بـ (حركة التعليم في المغرب)، وحتى الانتهاء من هذه الدراسة، ما يزال لم يُواصل صدوره منذ 1992. وإشارتنا إلى آخر إصدار من هذه الوثيقة (1992) ضمن مَصادر هذه الدراسة هو فقط من باب الاستئناس، وتوثيق ما هو متوفر من وثائق ومصادر منشورة، معممة، ومتداولة. كما يبدو مفيداً أن نسجل هنا تحفظَنا على هذه الأرقام الموظفة وعلى مدى مصداقيتها وصلاحيتها وتعبيرها الدقيق عن الواقع. وذلك لعدة اعتبارات تعود إما إلى مصدرها الرسمي، أو وظائفها التبريرية والسياسية، الظاهرة منها أو غير المعلنة، وإما إلى منهجيات وأساليب استنباطها... مما يتطلب التعامل معها بنوع من الحيطة، والحذر المنهجي، ولكن دون أن يمنع ذلك من الاستفادة منها وتقدير أهميتها النسبية في غياب بديل عنها.

الرسمي: **«تنمية قطاع التعليم بالوسط القروي»**، فإن هذه التنمية قد ظلت دوماً مُفْتَقَدة، وليس لها أي وجود واقعي متعين، اللهم إلا على مستوى الخطاب الرسمي وما يدور في فلكه، وفي إطار شعاراته المغرية، وخلفياته، وأوهامه، ومراهناته وحساباته العلنية والضمنية. وهكذا بقيت المؤسسة التربوية (المدرسة ومختلف مؤسسات التكوين المهني إن وُجدت) بمثابة جسم أو كائن غريب عن هذا الوسط القروي، غير مندمجة فيه، ولا ملبية لمطالبه وحاجاته، ولا منسجمة أيضاً، في ثقافتها وقيمها وفاعليتها وآليات إشتغالها ونماذجها السلوكية...، مع خصوصياته السوسيوثقافية والاقتصادية المحددة[1].

ولعل من أكبر الثغرات المنهجية التي يتسم بها العديد من الخطابات التربوية السائدة، في المغرب تحديداً، حول مفهومَيْ الأزمة والإصلاح التربويين هو أن هذه الخطابات ـ ولا سيما الرسمية منها ـ لم تنظر إلى **«المسألة التربوية: Question Educative»** في ارتباطها التفاعلي مع **«المسألة القروية: Question Rurale»** في مختلف مكوناتها وأبعادها... هذه المسألة الأخيرة التي ترتبط بدورها بـ: **«المسألة الاجتماعية: Question Sociale»** في مدلولها السوسيولوجي الشمولي.

لذا فإن تخطي هذا الواقع المأزوم لا يمكن تحقيقه بالخطب الشعارية والمؤتمرات الاحتفالية، أو حتى باللقاءات والأيام الدراسية أو البحوث الممولة، مع الاعتراف بأهميتها النسبية رغم خلفياتها وطابعها التبريري. وإنما يتحقق هذا التخطي بإصلاح تربوي واجتماعي متكامل يربط تنمية قطاع التربية والتعليم والتكوين في الوسط القروي، لا بمجرد التنمية المندمجة لهذا الوسط، وإنما بالمشروع التنموي والمجتمعي الشامل، الذي ينتظم كل مكونات ومجالات وقطاعات المجتمع العام.

8 ـ نصل الآن إلى أحد التجليات الكبرى لأزمة النظام التربوي بالمغرب، ألا وهو **أزمة الجامعة والتعليم العالي عموماً**. ونعتقد أن التعليم الجامعي والعالي، وبما أنه يحتل

---

(1) في إطار البحث عن نموذج مؤسَّسة تربوية مندمجة في وسطها الاجتماعي، القروي المغربي خاصة، تم اقتراح «مشروع المدرسة الجماعية» بهدف إشراك الجماعات المحلية في تدبير بعض جوانب وشؤون القطاع التعليمي: (التمويل، البنايات، التجهيزات...). وقد واجهت هذا المشروع صعوبات عدّة مُنذُ بِدَاية تنفيذه (1990) فلم يتحقق في إنجازه سوى بعض الخطوات البسيطة المتواضعة. ولذا فإن مَصيره يوجد الآن معلقاً بين احتمالين: إما قبول الاستمرار فيه، أو التخلي عنه نهائياً من طرف السلطات المغربية المُختِصَة: (وزارة التربية الوطنية ووزارة الداخلية).

قمة الهرم التعليمي في النظام التربوي، فإنه يرث العديد من مواصفات ومستتبعات وخاصيات هذا النظام، سلبية كانت أم إيجابية.

وبالنظر إلى الواقع المأزوم لراهن المسألة التربوية في المغرب، وفي المجتمعات العربية والثالثية على العموم، كما سبق أن قدمنا بعض جوانبه: (الواقع)، فإن وضعية الجامعة والتعليم العالي عموماً بمختلف أصنافه ومستوياته تأخذ في مجتمعاتنا هذه طابعاً مأزمياً حاداً ومتميزاً، اعتباراً لما أصبح يتمتع به هذا التعليم العالي من مكانة اجتماعية واقتصادية محورية في النظم الاجتماعية المعاصرة.

وإذا كنا نعتقد أن مقاربة واقع هذا النمط من التعليم تحتاج إلى دراسات موسعة وقائمة بذاتها، الأمر الذي نخطط الآن للقيام ببعض المساهمات فيه مستقبلاً، فإننا نرى ـ انسجاماً مع السياق العام لهذه الدراسة ومع أهدافها المعلَنة ـ أن نركز على التذكير بأهم جوانب الأزمة التي يعاني منها هذا النمط المغني من التعليم، ولعل من أبرزها ما يلي:

أ ـ أزمة البنيات والهياكل التنظيمية بالجامعة وبمؤسسات التعليم العالي وتكوين الأطر، والتي أصبحت، في معظمها، متقادمة، وفي حاجة إلى إعادة هيكلة تجديدية تستهدف عصرنتها، وتفعيلها، وتوحيد نماذجها وعُدَدِها التنظيمية والنموذجية في كافة المؤسسات المعنية، وتوسيع صلاحيات تدخلها، وإقامة بناء أجهزتها: (المجالس والهيئات العلمية، الشعب، التنظيمات النقابية والطلابية، مشاريع المؤسسات وأنماط شراكاتها وعلاقاتها مع بعضها ومع مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين. . . . إلخ) على أسس عقلانية سليمة تتجاوز بها الوضع الحالي، وضع الفوضى والتشتت في أساليب التنظيم الإداري والتربوي (البيداغوجي)، وفي الممارسات وأشكال الاشتغال، وفي أنماط التكوين ونوعيات الدبلومات الممنوحة. . . وإذا كنا نشهد الآن بداية انطلاقة ما يُسمى حالياً بـ: **«مشروع إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي»**، فإن هذا المشروع ما يزال يعاني من العديد من المشكلات والعوائق تعود، بالأساس، إلى ما يكتنف الانخراط فيه من مراهنات وحساسيات ومصالح وتوجهات تربوية أو بيروقراطية مختلفة، وغير واضحة المعالم والمقاصد.

ب ـ إشكالية مضامين التعليم والتكوين وما تفرضه هذه المضامين، في وضعها الحالي، من مراجعة لأهدافها العامة والنوعية، واستراتيجيات بنائها، وطرق تبليغها وتداولها، ووظيفيتها في علاقاتها مع متطلبات المجتمع وأسواق التشغيل والاقتصاد بشكلٍ خاص. . . مع العلم بأن الجامعة لا تقتصر مهامها على تكوين الكفاءات العلمية

والفنية التي يتطلبها إنماء الاقتصاد الوطني فقط، وإنما تتسع هذه المهام لتشمل تكوين المواطن، ونشر قيم الثقافة والإبداع الفني والأدبي والبحث العلمي بأشكاله المختلفة. هذه القيم التي لا يمكن بدونها أن نتحدث عن أي تحديث أو أية تنمية شمولية للمجتمع. وبالرغم من كون الجهات الرسمية، وفي إطار تبنّيها لأطروحة انفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي والثقافي والاجتماعي العام، قد أنشأت نمطاً من الكليات الجديدة هي: **«كليات العلوم والتقنيات»** ومن المؤسسات التقنية مثل: **«المدارس العليا التقنية»**، وأحدثت ببعض الكليات نماذج من **«الإجازات المطبّقة»**، ومن الشواهد، مثل نظام **«الميتريز»** بكلية علوم التربية بالرباط... إلخ، فإن الملاحظ أن هذه المبادرات، الهامة في تقديرنا من حيث المبدأ على الأقل، لم تسفر في مجملها عن النتائج الإيجابية المرجُوّة أو المتوقعة، ولم تُفْلح في تفعيل كبير للجامعة وإخراجها من عزلتها عن محيطها الاقتصادي والثقافي والسياسي والاجتماعي العام. ويعود ذلك، من بين ما يعود إليه، إلى كون هذه المبادرات المذكورة لم تتم في إطار تشاركي وإجماعي متكامل يضم مختلف الفاعلين المغنيين، كما لم تكن محكومة بتوجهات فكرية وتربوية واقتصادية منسجمة، ولا مندرجة في إطار استراتيجية تخطيطية موحدة وشاملة[1].

ج ـ أزمة البحث العلمي والأُطر الجامعية الباحثة: فإذا كانت الجامعة، كما أسلفنا، لم تعد مجردَ مؤَسسة للتعليم والتكوين والتثقيف... وإنما أصبحت محوراً مركزياً للبحث العلمي النظري والتطبيقي، الذي يعتمد عليه المجتمع العصري العقلاني في توجيه وترشيد وتدبير وتنمية مختلف القطاعات الاجتماعية، وأيضاً في استصدار وصنع وتصريف القرار على كافة المستويات والأَصعدة... فإن الجامعات العربية عُموماً ما تزال بعيدة كليةً عن القيام بهذه المهام والأَدوار. ولعل من أهم العوائق، التي تحول بينها وبين ذلك، الوضعية المزرية للبحث العلمي وللأطر الباحثة فيها. إن مختلف الجامعات المغربية ومؤسسات تكوين الأُطر لا تتوفر على هياكل منظمة وعقلانية للبحث العلمي،

---

(1) ـ لعل مما يؤكد هذه الواقعة ما تعيشه الآن كلية علوم التربية بالرباط من تعطيل شبه شامل بالرغم من توفرها على زهاء 100 أستاذ باحث في مختلف التخصصات يعيشون بطالة مقنعة رغم مستوياتهم العلمية العالية، ورغم ما يمكن أن تساهم به هذه المؤسسة الجامعية من رفْدٍ للبحث العلمي، ولا سيما في الحقل التربوي. غير أن ذلك يتطلب إعادة هيكلة عقلانية لمكوناتها وآليات اشتغالها، وذلك في إطار منظور تربوي وتنموي وعلمي متكَامِلٍ، موجّه، وواضح الأهداف والمعالم.

ولا على بنيات تحتية مناسبة، من تجهيزات وعتاد علمي وبيداغوجي في المستوى. . . إلخ. هذا فضلاً عن الأوضاع المتدهورة للأساتذة الباحثين، الذين نزلوا ـ بفعل التأثيرات المتعددة لتحولات المجتمع المغربي المعاصر ـ إلى الدرك الأسفل أو ما يقرب منه في سلّم المراتبيات (المادية)، إضافةً إلى ما يعيشه هؤلاء من أوضاع إدارية وتربوية وعلمية متردية تتعدد وتتباين حسب مؤسساتهم، ودرجاتهم العلمية، ومراتبهم الإدارية، وتخصصاتهم المختلفة. . . إلخ.

وإذا استثنينا في هذا الإطار **جامعة الأخوين**، التي استُحدثت مُؤخراً بمدينة إفران (افتتحت في مستهل الموسم الجامعي: 1994 ـ 1995)، والتي تتبع النظام الأنجلوساكسوني، والتي وفرت لها جملة من الشروط التنظيمية والمادية والعلمية والبيداغوجية لتكون جامعة للنخبة المحظوظة اقتصادياً واجتماعياً، وذلك إلى الحد الذي اعتبرها البعض فيه بمثابة نمط من التعليم الخاص: **Privé** والمخصَّص لأبناءِ الميسورين، مما يُؤشر، لدى البعض، على بعض أشكال العودة المحتشمة إلى السياسة الكولونيالية في مجال التعليم، والتي كانت تفرق، كما هو معروف، بين مدارس الأهالي ومدارس الأعيان تحقيقاً لأهدافها المستترة في خلق تمايزات اجتماعية وثقافية خدمة لمصالحها وتوجهاتها ورهاناتها الخاصة والداعِمة لمشروعها الاستعماري. . . ؛ نقول: إذا استثنينا هذا النموذج ـ الذي ما يزال منتوجه لم يُقيَّم حتى الآن، والذي يمكن أن يكون مفيداً إذا وضعت له كافة الشروط التي تجعله منفتحاً على كل المواهب والطاقات المبدعة والمتفوقة من أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة في إطار تكافؤ عقلاني للفرص الاجتماعية ـ فإننا نجد أن بقية المؤسسات الجامعية والتكوينيّة لا يتوفر جلها حتى على أبسط الشروط والتجهيزات والإمكانات الأولية والضرورية للاشتغال.

إن المسألة هنا ليست مرتبطة في عمقها، لا بأوضاع مؤسسية فقط، ولا بأُطر باحثة فقط، وإنما بعدم وجود سياسة عقلانية متكاملة موجَّهة للبحث العلمي ولدوره الاجتماعي والتنموي، كما سنشير إلى ذلك لاحقاً.

د ـ مشكلات التنامي غير المراقب وغير المنظَّم لقطاع التعليم العالي الخاص بتنوع واختلاف أنماطه ومؤسساته. فإذا كانت التحولات الاجتماعية والاقتصادية والمؤسساتية، التي عرفتها مجتمعاتنا، كما هو واقع المغرب، قد ساهمت في إفراز أشكال متعددة من الطلب الاجتماعي لهذا التعليم الخاص، ولما يقدمه من تكوينات مهنية وفنية جديدة لها علاقة ما بالاقتصاد وسوق الشغل، ولا سيما في وضعية عجز التعليم العالي العمومي

عن تحقيق تلبية تامة ومرضية لهذا الطلب، فإن من أهم ما يلاحظ على هذا التعليم العالي الخاص هو الطابع التجاري لأغلب أشكاله، وعدم خضوع مجمل هذه الأشكال لمعايير أو ضوابط نموذجية تنظيمية أو بيداغوجية أو تدبيرية. . . الأمر الذي يسمح بمراقبة شروط الانتساب إليه، وحماية حقوق المشتغلين به، ووظيفية أو لا وظيفية مضامينه ومناهجه وأنواع تخصصاته، ومدى استجابته بالفعل لمتطلبات التنمية ومستجدات التغيُّر الاجتماعي، ومدى قدرته على تخفيف العِبْء على التعليم العالي العمومي، كما يدعي ذلك الخطاب الرسمي. أم أنه على العكس من ذلك تماماً، بحيث لا يشكل، في جزء كبير منه، سوى مأوى ـ اضطراري أحياناً ـ لمعطُوبي ومطرودي التعليم العمومي. في حين تظل بعض قطاعات ومؤسسات هذا التعليم الخاص، ونظراً لتكلفتها الباهظة، قصْراً على النخبة من أبناءِ الطبقات الاجتماعية الميسورة. ولنستحضر هنا تكالُب هذه الطبقات في المجتمع المغربي مؤَخراً على طلب أنماطٍ جديدة من التكوين المهني والفني العالي والمتوسط معاً، مثل: الإعلاميات، وتدبير المقاولات والأعمال، والمحاسبة، والتجارة، وبعض فروع الاقتصاد التطبيقي. . . . إلخ. وذلك حتى تمكن هذه الطبقات أبناءَها من اندماج مهني مناسب في سوق الشغل، أي في القطاعات المالية والاقتصادية والصناعية من بنوك ومصانع ومقاولات وغيرها، أي تلك القطاعات الإنتاجية التي تمتلكها، أو تساهِمُ فيها، أو تتولى إدارتها، أو تربطها بالمهيمنين عليها علاقات قرابية أو زبونية أو مصلحية مختلفة.

وإذا كان خطاب «**الخَوْصَصَة**: **Privatisation**» قد ساهم بشكل ما في تعزيز تنامي هذا التعليم الخاص، نظراً لامتداحه الكبير لدور وأهمية القطاع الخاص عموماً في رفْدِ التنمية الاجتماعية، وإذا كان هذا الامتداح مقبولاً من حيث المبدأ على الأَقل متى اتسم بالواقعية والموضوعية وعدم المغالاة، فإننا نعتقد أن التعليم العالي الخاص لا يمكنه أن يقوم في مجتمعنا بأدواره ومَهامّه التنموية المنتظرة إلا إذا توفرت فيه الشروط والمعايير الآنفة الذكر، وإلاّ إذا كان موجَّهاً ومؤطراً بفلسفة متكاملة للتعليم والتكوين واستثمار الرأسمال البشري، أي موجَّهاً بالتالي في إطار مشروع تنموي واجتماعي متكامل، يحدِّد أَهدافه، ويرسُم له استراتيجيات التنظيم والتحرك والاشتغال.

هـ ـ هناك أيضاً ما يمكن تسميته بـ: «**أزمة الثقافة الجامعية**» والمراد بالثقافة هنا هو تلك المنظومة المتكاملة من القيم والخبْرات والأَعراف والتقاليد العلمية والمهنية والأَخلاقيات والمعايير والضوابط. . . التي يتم الإِجْماع عليها لهيكلة وتنظيم مختلف

العلاقات والممارسات التي يحتضنها الفضاءُ الجامعي. بحيث تصبح هذه المنظومة إطاراً مؤَسِّسيًا موجِّهاً للنظر وللفعل والتبادل، ومُلْزِماً ـ أخلاقياً وتنظيمياً ـ لكل الفاعلين المعْنيين: الطُّلاب، الأساتذة.... إلخ.

غير أننا إذا استحضرنا الواقع الحالي لمختلف المؤسسات الجامعية ومؤسسات تكوين الأُطر، فإننا نلاحظ أن السِّمة الأساسية البارزة والناظمة لآليات اشتغال هذه المؤسسات هي غياب «**المأْسَسَة**: **Institutionnalisation**» المنظمة للعلاقات والتفاعلات المحركة لهذا الاشتغال. ويطال هذا الغياب كافة المجالات التربوية والعلمية والقيمية والعلائقية، مُفسحاً المجال لاستِفْحَال ظاهرة التفكك بين مختلف مكونات وممارسات الفضاءِ الجامعي. ويشكل هذا، في تقديرنا، عائقاً خطيراً أمامَ تفعيل عناصر المؤسسة ومضاعفة إنتاجيتها، بل كثيراً ما يساهم هذا الوضع في إعادة إنتاج شروط إنتاج الفوضى والاضطراب والتفكك.... بإعتبارها من بين أبرز مظاهر التخلف[1].

إلا أننا نريد أن نشير هنا إلى أن الأمر لا يتعلق فقط بمؤسسات التعليم الجامعي أو حتى بالمؤسسات التربوية عموماً، وإنما يعكس واقع غياب المأْسَسَة المذكور آنفاً، وفي بعض سماته وجوانبه، واقعاً اجتماعياً وثقافياً عامًا تعيشه كافة مؤسساتنا الاجتماعية. ويمكن تفسير هذا المُعْطَى، في بُعدِهِ المَاكْرُوسُوسْيُولوجي العامّ، بواقعة غياب الأطر الفكرية والثقافية والقيمية الواضحة الأهداف والمقاصِد والتوجُّهات، وبالتالي غياب مشروع مجتمعي وثقافي شمولي، جَلِيّ المعالم، وموجِّه للمسار العام للمجتمع في إطار رشيد عقلاني ومنظم. وإذا كانت هذه المسألة تثير، على مستوى التحليل السوسيولوجي لأبعادها ودلالاتها، مجموعةً هامة من القضايا والتساؤلات النظرية، فإن غرضنا لم يكن يتعدّى هنا مجرد الإشارة إليها، مُحِيلين القارىء إلى بعض التفاصيل الهامة التي قدمناها عنها في كتابنا: «**المعرفة والمؤسَّسة**» المذكور سابقاً، والموثق ضمن هوامش ومراجع هذه الدراسة.

هكذا إذن، وبنوع من التركيز الشديد، نكون قدْ قدَّمنا بعض أَهم التمظهرات، التي

---

(1) ـ يجب التمييز في هذه المسألة بين بعض المؤسسات الجامعية المغربية العريقة، التي تتوفر على بعض عناصر هذه الثقافة الجامعية، وبين الجامعات «المحيطية» الجديدة المتواجدة ببعض المدن المغربية، والتي هي أقرب إلى الثانويات منها إلى الجامعات. وذلك لعدم توفرها على البنيات التحتية والشروط الملائمة لتبلور مثل هذه الثقافة الجامعية، رغم توفرها على أطر ذات كفاءة علمية وتكوينية عالية.

تعبر عن بعض جوانب ومؤشرات الواقع المَأْزمي للنظام التربوي بالمغرب راهناً. مع ضرورة التذكير بالملاحظات المنهجية، التي أكدنا عليها أثناء استعراضنا وتحليلنا لهذه التمظهرات إذ نَوَّهنا بتشابكها وتعدُّدها وبعدم ادّعاء أية رغبة في إحاطة شمولية بتفاصيلها المتداخلة، بل التركيز فقط على بعض أهمها وأبرزها.

ولعل من أهم ما يمكن أن نسجله هنا هو أنه، بالرغم من العديد من الإصلاحات التي بُوشرت ـ منذ الاستقلال حتى الآن ـ على نظامنا التربوي، بكافة قطاعاته ومجالاته ومستوياته، فإن مردودية هذه المحاولات الإصلاحية قد كانت ضئيلة قياساً إلى الغايات والأهداف التي كانت منتظرة منها. بل إن الواقع الملموس حالياً يُؤكد على استفحال وتنامي مظاهر وآثار هذه الأزمة باستمرار. وذلك إلى الحدّ الذي تجاوزت فيه النطاق المحلي لتصبح محطَّ اهتمام هيئَات ومنظمات دولية. ولعل في **التقرير الأخير للبنك الدولي حَوْلَ** بعض أهم مقومات الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المغرب ما يؤكد هذه الواقعة. فلقد اعتبر هذا التقرير ـ كما تداولت ذلك مختلف وسائل الإعلام، وعبرت عن ذلك عدة جهات مسؤولة ومختلفة المواقع والمستويات ـ أن إشكاليات التربية والتعليم والتكوين تعد من أخطر المشكلات وأكبر الرهانات، التي على المغرب أن يواجهها بتوجهات فكرية وسياسية واستراتيجية عقلانية جديدة ومتكاملة تجعل من مسألة استثمار الرأسمال البشري، بمنهجيةٍ رشيدةٍ ومتكاملة، دَعَامةً قوية للمسار التنموي الشامل[1].

وإذا كانت هذه ـ بكل اختصار ـ بعض أبرز تجليات الواقع المأزوم لِراهنِ المسألة التربوية في المغرب، فما هي، تبعاً لذلك، أهم عواقبها وآثارها التربوية والاجتماعية السلبية؟ هذا هو ما سنحاول، بالتحديد، تناول بعض جوانبه في المبحث الآتي.

---

(1) البنك الدولي: تقرير البنك الدولي حول التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين (المملكة المغربية)، 1995، مجلة «عالم التربية»، العدد الأول، 1996... مرجع سابق، ص ص: (131 ـ 137).

المبحث الثالث

أزمة النظام التربوي في المغرب:
من التجليات إلى بعض أبرز العواقب والامتدادات التربوية والثقافية والاجتماعية...

إن أَزمة تربوية واجتماعية بهذا الحجم، وكما تعبر عن نفسها من خلال بعض المظاهر المأزمية، كالتي سبق ذكرها، لا بد وأن تكون لها آثار وامتدادات وعواقب خطيرة. ليس فقط على مستوى بنية القطاع التربوي المعْني، بل بالنسبة للحقل الثقافي والاجتماعي بشكل عام.

وطلباً للمزيد من الدقة في التحليل وتحديد بعض المفاهيم المركزية التي نستعملها هنا، نذكر بأنه إذا كنا نقصد **بتمظهرات الأزمة**: **Aspects** تلك التجليات التي تبرز بها أَمام الملاحظة، وتشكل مؤشرات دالة عليها، فإن ما نعْنيه، بالمقابل، **بعواقب ومستتبعات** هذه الأزمة: **Conséquences** هو تلك الامتدادات والآثار العميقة والسلبية عموماً لهذه الأزمة، أي تغلغل مفاعيلها في ثنايا النسيج المجتمعي برمته، فكراً ومُمَارسة عينية ملموسة. هذا مع التنبيه إلى التداخل الممكن والموجود فعلا بين هذه **التظهرات والعواقب**. ولا سيما في واقع مجتمعي مَأزوم تتداخل فيه المشكلات، وتتآثر فيه الأَسباب والنتائج بكيفية يصعبُ فيها الفصْل بينها، بين السوابق واللواحق، والأَساسي والثانوي، والمقدمة والاستنتاج... بحيث يظل التحديد أو التصنيف المعتمد في تشخيص مكونات الواقع الاجتماعي موضوع البحث متسماً بالكثير من النسبية، وبكونه ليس سوى تدبير منهجي يَستهدف بعض الإِلمام بأَبعاد الظاهرة المبحوثة. بعد هذه الملاحظة الأَساسية، ما هي، إِذن، عواقب ومستتبعات أَزمة النظام التربوي الحالي في المغرب؟ نقترح، إِجابةً على هذا السؤال، أن نرصُدَ هذه العواقب على المستويات الأَساسية التالية:

1 ـ على مستوى تكوين المواطن: إن غياب المرجعية الفكرية والاجتماعية المتكاملة التي يُفترض أن تكون مؤطرة وموجِّهة لنظامنا التربوي نظريةً وممارسةً عملية، وأيضاً هشاشة الربط المخطط والهادف لأنظمة التعليم والتكوين المختلفة في أنماطها ومستوياتها، بالمحيط الثقافي والاقتصادي والاجتماعي الشامل، أي بكل قطاعات ومجالات المجتمع، وبالمسار التنموي بشكل عام. . . إن هذا الواقع قد فوّتَ علينا تحديد سمات وخصائص ونمط **المواطَنة: Citoyenneté** التي نريد بناءها عبر الأنظمة التعليمية والتكوينية التي نعتمدها حالياً. ما هي مواصفات «**الإنسان**» أو «**المواطن**» الذي نسعى إلى أن نجعل منه المنتوج الإيجابي والفعال لهذه الأنظمة؟ ولأية أهداف اقتصادية واجتماعية وتنموية شمولية يجب أن نستثمر هذا المواطن المغربي كرأسمال بشري منتج؟ وضمن أي منظور فكري وحضاري راهني أو مستقبلي ينبغي التخطيط لهذه العملية التربوية والاستثمارية الخطيرة؟ خاصة وأن هذه العملية قد أصبحت في المجتمعات الحديثة بمثابة **هندسة اجتماعية واقتصادية معقلنة: ...Ingénierie Sociale**. تسهر الدولة الوطنية التوافقية على برمجتها وتدبير سيروراتها: أُطراً مرجعية موجِّهة، وتخطيطات، وبرامج تنفيذ وإنجاز. وذلك في إطارِ هندسة شمولية وتكاملية للإنماء الاجتماعي[1].

والواقع أنه، إذا كانت بعض الخطابات الرسمية في المغرب تؤكد على ضرورة سَعْي النظام التربوي إلى تحقيق بعض مواصفات المواطن المغربي المنشود، فإن ذلك يظل، في مُجْمله، على مستوى الغايات التعميمية أو الشعارات الخطابية. وذلك دون

---

(1) عُدْ، فيما يتعلق بدور التخطيط التربوي والاجتماعي في التنمية، إلى:
- د. أحمد علي الحاج محمد: التخطيط التربوي، إطار لمدخل تنموي جديد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1992، ص ص: (117 ـ 160).
- راسل ج. دايفز: تخطيط تنمية الموارد البشرية، ترجمة سمير لويس وأحمد التركي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.
- منصور أحمد منصور: قراءات في تنمية الموارد البشرية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1976.
- د. محمود أحمد مُوسى: التربية ومجالات التنمية. . . . مرجع سابق.
- د. حامد عمار: التنمية البشرية في الوطن العربي، المفاهيم ـ المؤشرات ـ الأوضاع، سينا للنشر، القاهرة، الطبعة 1، 1992.
- د. منذر عبد السلام: دراسات في اقتصاديات التربية، دار الطليعة، بيروت، 1974.
- Collectif: La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes du développement, Ed. U.N.E.S.C.O., (I.I.P.E.), Paris, 1988.
- Samir Amin, Mark Franco, Samba saw: La planification du sous - développement, Critique de l'analyse de projets, Ed. Anthropos - Idep, Paris, 1975, pp: (305 - 381).

تحديد إجرائي وعقلاني ضابط لمختلف الكيفيات أو التدابير العملية الكفيلة بتحقيق هذه الغايات المستهدفة. وهكذا ظل النظام التربوي في المغرب ـ بل ويمكن أن نعمم هذا الاستنتاج، ولو بشكل نِسبي، على جل مجتمعات الوطن العربي والعالم الثالث ـ عاجزاً، عبر مضامينه، وآليات اشتغاله، وعبر ما يُقيمه من علاقات لا تكاملية مع النسق الثقافي والاجتماعي الشامل، عن أن يجعل من تلك الغايات والمواصفات العامة واقعاً فعلياً ملموساً متحققاً في نمط «مواطن» مغربي مستجيب لشروط ومتطلبات وحاجات التنمية الاجتماعية.

2 ـ على مستوى المكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمدرسة: إن من أَهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها بصدد هذه المسألة أن المدرسة المغربية في الشروط الراهنة، ونظراً لعلاقة اللاتكامل والانفصال القائمة حالياً بين النظام التربوي والنظام الإنتاجي والاجتماعي عامة، قد فقدت الكثير من قيمتها أو مكانتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي كانت تحظى بها في مواقف وتصورات المواطن المغربي. وهكذا فلم يعد ينظر إلى التعليم ـ كما كان الأمر من قبل، ومنذ بداية عهد الاستقلال إلى أواخر السبعينات تقريباً ـ على أنه استثمار بالمعنى العام، وأنه أساس كل حركية اجتماعية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. بل أَصبح ينظر إِليه على أنه مجال استهلاكي، وأنه أكثر من ذلك مُجرد آلة مخيفة ومكلفة لإنتاج البطالة والانحراف القيمي والفكري، وتجديد شروط وآليات إعادة إنتاجهما باستمرار. وذلك في إطار غياب توجيه مدرسي ومهني وجامعي فعّال، وسياسة تشغيلية واقتصادية وتربوية متكاملة.

ولعل مما هو أخطر من هذا التصور المجتمعي العام أن بعض الخطابات الرسمية أَيضاً قد أَصبحت تكرس بدورها تعميق هذا التصور. وذلك حينما تؤكد علانية على كون النظام التربوي في المغرب قد أَمسى، في مجمله، نظاماً استهلاكياً، يشكل عبئاً إِنفاقياً ثقيلاً على كاهل الدولة، وعلى الغالبية العظمى من الشرائح الاجتماعية غير المحظوظة أساساً، وخاصة ما يتواجد منها بالأَوساط القروية، أو بأَحزمة الفقر المحيطيّة التي تطوِّق المدن، ولا سيما الكبرى والصناعية منها.

وغير خاف أَن مضامين وخلفيات هذا الخطاب الكارثي قد كانت من بين أَهم المبررات التي استندت عليها الدعوة إِلى **إزالة المجانية**، والتي ما تزال حتى الآن لم تتحدد، بشكل دقيق وعادل، شروطها، وفلسفتها، ونماذجها التنظيمية، وآليات تطبيقها. كما لم يتم حتى الآن أي توافق وطني علني وصريح بَشأنها. وذلك نظراً لما تتسم به

مسألة المجانية هذه من تعقيد، ولما تثيره من حساسيات، ولما لها أيضاً من امتدادات اقتصادية واجتماعية عميقة في شروطنا المجتمعية والحضارية الراهنة[1].

وغير خافٍ أيضاً أن التهويل من **كُلفة التعليم** بالنسبة للدولة قد كان أيضاً وراء تشجيع نمو **التعليم الخاص**، وتشعب أنماطه ومستوياته. وذلك دون أن يتوفر، في الكثير من الحالات، على الشروط والمواصفات التربوية والمعرفية والتنظيمية الضرورية التي تجعل منه سنداً دَاعِماً للتعليم العمومي، ومستجِيباً **للطلب الاجتماعي**، في مدلوله العام، لأَنماط متعددة ومتنوعة من التعليم والتكوين، اللهم إلا ما كان من بعض النماذج والاستثناءات القليلة، التي تتوفر فيها بعض تلك الشروط والمواصفات المذكورة[2].

إن هذا **التصور «الانتقاصي»** لدور المدرسة ومكانتها الاجتماعية، ولدور التربية والتعليم والتكوين بشكل عام، والذي أَصبح يتنامى باستمرار في مجتمعاتنا الثالثية، لا يَنمُّ عن وعي عميق بما للتربية من مكانة خطيرة في بناءِ البشر. وذلك بالرغم من كلفتها المادية أو المعنوية العالية. خاصة وأن التوجهات التنموية المعاصرة قد غدت تؤكد على كون **التنمية البشرية**: **Développement Humain** هي الدعامة المحورية لكل مشروع تنموي ناجع ومستديم.

3 ـ على مستوى تحولات النسق القيمي والمجتمعي العام: ليس من السهل، كما

---

(1) وعن مظاهر هذه الأَزمة التي يعرفها الواقع التربوي بالمغرب، عدْ إلى:
- د. محمد جسوس: نفس المرجع السابق.
- د. المهدي المنجرة: نفس المرجع السابق.
- ملف: «التعليم: الْخَوْصَصَة والتخصُّص هل هما البديل؟» مجلة «الغد» (مغربية)، السنة الأُولى، العدد الثاني، صيف 1996، ص ص: (79 ـ 97).
- النقابة الوطنية للتعليم: تشخيص النظام التعليمي بالمغرب.... جريدة الاتحاد الاشتراكي، بتاريخ: 30/6/1995.
- المجلس الوطني للشباب والمستقبل: الإعلام والتوجيه في نظام التربية والتكوين، الواقع والآفاق، أشغال اليوم الدراسي الذي نظمه المجلس بالرباط في تاريخ: (17 ماي 1994).

(2) في إطار نُدرة الدراسات الشمولية سواء الرسمية أو الأَكاديمية حول واقع التعليم الخاص بالمغرب، يمكن الإحالة ـ إضافة إلى المراجع العامة الآنفة الذكر ـ إلى بعض البحوث الأَولية والتقارير المنجزة ببعض مؤسسات تكوين الأطر مثل: كلية علوم التربية، والمركز الوطني لتكوين المفتشين، ومركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط، والمدارس العليا... إلخ. وهي أعمال لا تخلو من أهمية.

أَسلفنا، تحديد العلاقة السببية الواصلة بين هذه التحولات وبين الأَزمة الراهنة للنظام التربوي بالمغرب: أَيهما السبب، وأيهما النتيجة؟ أيهما الفاعل، وأيهما المنفعل؟ وبعيداً عن الدخول في مناقشة تفاصيل هذا الإِشكال، يمكن القول: إِنه، من زاوية تحليل سوسيولوجي تكاملي، من المفترض الانطلاق من رُؤْية جدلية وتفاعلية بالنسبة لكل مكونات المجتمع. وهكذا، وبدل السقوط في شرك تأويلات ميتافيزيقية أو أحادية البُعد، نرى أن للنظام التربوي، في أي مجتمع انعكاساته الإِيجابية أَو السلبية على النظام الاجتماعي. كما أن التحولات الاجتماعية، القيمية منها والاقتصادية وغيرها، لها بدورها تأثيراتها على سيرورة اشتغال النظام التربوي. ولا يبقى، بعد هذا المنطلق التصوُّري العام، سوى إِمكانية تحديد القيمة أو الأَهمية النسبية التي يتمتع ويتميز بها تأثير كل جانب على الآخر. وتلك مسألة تختلف طبيعتها من مجتمع إِلى آخر، ومن شروط زمكانية إِلى أُخرى دَاخل نفس الفضاء السوسيوثقافي الواحد. وبذلك فهي تحتاج إِلى أبحاثٍ معمقة ومتكاملة لتحديد مختلف أبعادها وجوانبها وإِحالاتها السوسيولوجية المتعددة.

غير أنه مما لا شك فيه أَن وضعاً تربوياً مأزُوماً، كالَّذي حاولنا إِبراز بعض معالمه فيما سبق، لا يمكن أن يُنتظر منه ـ على مستوى علاقته بالتحولات المشار إِليها ـ إِلا أن يُسهم في تعميق ما يمكن تسميته **بالرداءَة الفكرية والثقافية** كواقع مَعِيشٍ. إِن تدهور القيمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمدرسة أَو المؤسسة التربوية عموماً لا يعمل، في واقعنا الراهن، سوى على تعميق العديد من التصورات التي تساهم في تجذير آليات تَبْخِيسِ قيم العلم والتعليم والمعرفة والثقافة والفن، وكل أشكال الإِبداع والابتكار... إِلخ، واستبدالها بقيم مناقضة، منحطة في مجملها، تؤكد على تصدُّر قيم المال والوجاهة الاجتماعية وامتداداتهما. وما يترتب على ذلك من تدعيم لقيم ومسلكيات تحيل إِلى أشكال متخلفة من التفكير والفعل مثل: **المحسُوبية، والرشوة، والوصولية، والزبونية، وتثمين علاقات القرابة والولاءات المختلفة، والاتجار المبتذل بالعديد من المبادىء والقيم الفكرية والدينية والسياسية والاجتماعية النبيلة**... كما أصبح هذا النسق القيمي الجديد **عُدةً وسائلية** لدى الكثير من الأَفراد والجماعات، تستعملها للوصول إِلى مصالح، أَو أَدوار، أو مواقع، أو أهداف، أو مسؤوليات مختلفة.... فتحولت بذلك هذه العُدة إِلى **بديل وظيفي للكفاءَة العلمية أَو الفنية**، التي يستوجبها احتلال المراكز الآنفة، كما يتجلى ذلك من الدروس التي يقدمها لنا واقع المجتمعات الغربية المتقدمة،

وما اعتمدته من قيم العقلانية والتنظيم والديمقراطية في مجالات استثمار وتنمية وتدبير مَوَاردها البشرية. وهكذا فإن الاستتباعات السلبية والخطيرة لوضعية الرداءة الفكرية والقيمية التي أصبح يعيشها مجتمعنا المغربي راهناً ـ بل جل المجتمعات العربية والثالثية بشكل عام ـ لم تَعُدْ مقتصرة على التأثير السلبي في تشكيل تصورات الأفراد ورُؤاهم للعالم، وإنما أصبحت واقعاً متَنفِّذاً يخترق الفكر والممارسة، ويَنْتَظِمُ مُجمل السلوكات والعلاقات والتفاعلات الاجتماعية السائدة[1].

4 ـ على مستوى بُرُوز أَو تفاقُم بعض المشكلات والقضايا التربوية والثقافية والاجتماعية العامة: إنه من الصعب، كما نوهنا بذلك سابقاً، أن تستوفي دراسةٌ، هدفُها منهجي ونقدي بالأَساس، التناولَ التفصيلي لكل هذه المشكلات والقضايا الناجمة عن أزمة الواقع التربوي في مجتمعنا المغربي والعربي والثالثي على السَّوَاء. وذلك نظراً لتعدد وتباين هذه المشكلات من جهة، ونظراً أيضاً لتعدد أبعاد ودلالات ومكونات كل منها من جهة ثانية. ولذا فسنكتفي هنا بالإشارة التذْكيرية إِلى بَعض أَبرزها وأكثرها حضوراً، تاركين التفاصيل للبحوث والدراسات التي تستهدف أساساً مقاربة هذه المشكلات، والتي ساهمنا فيها ببعض الأَعمال المثبتة في الجرد البيبليوغرافي الملحق بهذه الدراسة. والمشكلات التي نقترح التركيز عليها هنا ـ كعواقب ومستتبعات للأَزمة التربوية القائمة ـ هي ما يلي:

أ ـ استفحال ظاهرة الأُمية: بكل مفاهيمها ودلالاتها وأنماطها، وأيضاً بكل انعكاساتها وعواقبها السلبية الخطيرة، ليس فقط على مستوى المجتمع المغربي، بل

---

(1) انظر بشأن هذه التحولات القيمية في الوطن العربي والعالم الثالث عامة:
ـ د. سمير نعيم أحمد: أثر التغيرات البنائية في المجتمع المِصْري خلال حقبة السبعينات على أنساق القيم الاجتماعية ومستقبل التنمية: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكُويت، العدد الأَول، السنة الحادية عشرة، آذار ـ مَارس 1983، ص ص: (113 ـ 130).
ـ د. عبد الباسط عبد المعطي: التعليم وتزييف الوعْي الاجتماعي، دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدِّراسية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد الرابع، المجلد الثاني عشر، شتاء 1984، ص ص: (55 ـ 77).
ـ مصطفى محسن: الدولة والمجتمع في العالم الثالث، طروحات أَولية حول أَسْبقية الآلية السياسية في تحديد وتفْسير النسق المجتمعي العام، مجلة «دراسات عربية» بيروت، العدد 5/6، السنة السابعة والعشرون، آذار ـ نيسان/ مارس ـ أَبريل 1991، ص ص: (50 ـ 64).

وعلى مستوى مجتمعاتنا العربية والثالثية بشكلٍ عام. وإنه لأَمر غريب حقاً أن نلاحظ أنه في الوقت الذي يتوالد فيه في مجتمعاتنا العديد من خطابات التنمية والتحديث والتحرر، ونحن على أبواب القرن الواحد والعشرين، في الوقت الذي ما تزال فيه شعوبنا تعيش محن الأُمية والجهل، والعجز عن مواكبة التغير، وعن الإِفادة من مكتسبات العلم والمعرفة ومكونات الحَضارة العصرية، اللهم على مستوى التبعية والتقليد العشوائي، كما يؤكد على ذلك المفهوم الحضاري للأمية[1]. وغير خافٍ أن ظاهرة الأُمية هي، في بعض جوانبها، تعبير عن فشل السياسة التربوية في البلد المعني، وأيضاً عن عجز هذه السياسة عن تحقيق الدَّمَقْرَطة المعقلنة لتوزيع الرأسمال الرمزي والمادي بين الأفراد والفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة. لذا فليس غريباً أن نلاحظ تفاقم ظاهرة الأُمية وتبعاتها كلما تعلق الأَمر بالفئات الاجتماعية غير المحظوظة، وبالأَوساط القروية المتباينة، وبالنساء. . . . إلخ.

وإذا كنا هنا لا نود معالجة العوامل والعوائق التي كانت وراءَ فشل العديد من **مشاريع وبرامج مَحو الأمية** في الوطن العربي أَو العالم الثالث في ارتباطه بفشل السياسات التربوية بوجه عام في هذه السياقات المجتمعية، فإننا نعتقد أن ذلك لا ينفصل، في عمقه، عن إفلاس مشاريعها التنموية والاجتماعية عموماً.

وإذا نظرنا إلى مشكلة الأُمية هذه فقط من زاوية علاقتها بما أَصبحت تتطلبه المجابهة الشاملة والمنظمة لبعض المشكلات الاجتماعية والحضارية مثل: **المحافظة على البيئة، وتنظيم النسل والأُسرة، والمحافظة على الصحة، وترشيد الاستهلاك، ورعاية الأمهات والأطفال**. . . إلخ، فإن التجارب التي عرفتها مجتمعاتنا في هذه المجالات تؤكد، بالملموس، أن هذه المجابهة لا يمكنها أن تتحقق إلا بمحاربة آفة الأُمية، وعبر نشر التعليم وتعميمه بشكل يوفر الحد الأَدنى المطلوب منه لكافة الأفراد والشرائح الاجتماعية، الشيء الذي ما يزال عندنا بمثابة حُلم أَو طوباوية بعيدة المنال.

ويصبح الأَمر أَكثر خطورة حينما يرتبط هذا الوضع في مجتمعاتنا بمسلسل **انتقالها**

(1) لأَخذ نظرة أَكثر توسعاً عن المفهوم الحضاري للأُمية، ارجعْ إلى:
ـ مجموعة مؤلفين: المفهوم الحضاري للأُمية: (أَعمال الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للأمية في إطار المواجهة الشاملة للأُمية الحضارية، الرباط، 5 ـ 10 نونبر 1982)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأُمية وتعليم الكبار، بغداد، 1985.

الديمقراطي، والذي سيظل، في تقديرنا، انتقالاً معاقاً، ما دام لا يقوم على أي تجذر اجتماعي فَعَّال يضمن شرعيته ومشروعيته، ويحقق لمجمل الفئات والشرائح الاجتماعية انخراطاً واعياً وإيجابياً فيه. وذلك بدل أن يبقى هذا المسلسل الديمقراطي، في ظروف الأمية والجهل والفقر.... وما ينجم عنها من مشكلات ومن انحرافات قيمية وسلوكية وسياسية واجتماعية...، «مشروعاً» للنخب المهيمنة، لا مشروعاً مجتمعياً متكاملاً مدعوماً بالمشاركة الفاعلة والمنتجة لكافة الأفراد والجماعات، وكل مكونات النسيج المجتمعي العام. ولكل هذه الاعتبارات، فإن تجاوز هذا المشكل المعقد: (الأُمية) يتطلب، ضرورةً، ربطه بتشخيص شمولي لأبعاد الأزمة التربوية والاجتماعية القائمة، كما يتطلب ربطه أيضاً بمنظور إصلاحي شمولي قادر على التخطي والتجاوز، وفق اختيارات سياسية واضحة.

ب ـ انفجار المسألة الشبابية: ويُراد بهذه المسألة، على العموم، **مجموع المشكلات والمآزق والأزمات النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.... والهموم والاهتمامات والآمال والتطلعات... إلخ.** التي تعبر عن واقع الشباب في فضاء سوسيوثقافي محدد، وعن **ثقافتهم** ـ بالمعنى السوسيولوجي للمفهوم ـ وعن مدى قدرتهم على المشاركة والفعل في هذا الواقع المُتَعَيِّن...

وفي إطار ربط هذه المسألة بموضوع دراستنا هذه، يمكن القول: إن هذه المسألة قد تفاقمت حدتها في ظروف اشتداد تأزم النظام التربوي في مجتمعنا المغربي تحديداً. وهكذا برزت إلى الوجود عدة شرائح شبابية مأزومة وغير مندمجة بشكل إيجابي في واقعها الثقافي والاقتصادي والاجتماعي. ولعل من أبرز هذه الشرائح الشبابية ما يلي[1]:

ـ فئات الشباب الأُمي العاطل، والتي تتوزع انتماءاتها الاجتماعية بين الفئات والطبقات الاجتماعية غير المحظوظة في المدن والقرى، وبالنسبة للجنسين معاً، ولا

---

(1) في إطار السعي إلى الحدّ من تفاقم هذه الأزمة أُنشىء المجلس الوطني للشباب والمستقبل (C.N.J.A) بموجب ظهير مَلَكي (رقم 1 ـ 90 ـ 190، بتاريخ 20/ نونبر 1991) ليُسْهم في حل معضلة بطالة الشباب. إلا أن تجربته العملية قد أكدت أنه لم يتجاوز كونه مجرد مؤسسة بحثية استشارية: انحصرت مهمتها وأنشطتها في إقامة بعض الندوات الفكرية أو التكوينية، أو إنجاز بعض التقارير والاستقصاءات والبحوث... حول واقع الشباب بالمغرب. وهو إنجاز مهم في حَدِّ ذاته، حَسبَ تقديرنا. وخاصة في الظرفية الراهنة التي لا نعرف فيها الكثير عن أوضاع شبابنا.

سيما العنصر النسوي، الذي ما يزال في مجتمعاتنا مُبْعَداً ومهمَّشاً.

ـ فئات الشباب المتعلم العاطِل على اختلاف انتماءاتها الاجتماعية وتباين مؤهلاتها التعليمية والتكوينية: تخصصاتٍ، ودرجات جامعية أو فنية مختلفة، والتي يَسْتَنْزِفُهَا البحث عن اندماج مهني واجتماعي مفتَقَد.

فئات الشباب العامل، ولا سيما في القطاعات الإنتاجية المهمَّشة مثل: (الفلاحة التقليدية البسيطة، الأشغال اليدوية أو الشاقة في المصانع والمعامل والمؤسسات، سواء في القطاع العام أو الخاص. . .) أو من يشتغل من هؤلاء بأعمال دُونية، مثل الباعة المتجولين، وعمال البناء، ومشاغل الصناعات التقليدية. . . إلخ، والذين هم في مجملهم مَنْسيون، مسكوت عنهم على مستوى الخطاب والممارسة معاً.

وبالرغم من كوننا لا نتوفر على ما يكفي من المعرفة العلمية الدقيقة عنِ المسألة الشبابية، كما هي متجلية في الواقع المعيش لهذه الفئات الشابة، نظراً لندرة الدراسات الخاصة بهذه المسألة في مجتمعاتنا، فإن ما يمكن التأكيد عليه هنا هو أنها، كغيرها من العديد من المشكلات الآنفة الذكر، من بين أحد المستتبعات الخطيرة لفشل أنظمتنا التربوية والاجتماعية والاقتصادية في احتواءِ هؤُلاءِ، ومَنْحِهم التعليم أو التكوين المناسب، وتسهيلُ مَأْمُورية إِدْماجهم وانْدِماجهم المهني والثقافي والاجتماعي العام[1].

وهكذا، ففي ظروف الإحباط المتولد عن معاناة الفئات الشبابية المذكورة، وغيرها مثل الطلاب والتلاميذ والشباب بوجه عام، من آثار وانعكاسات الأزمة التربوية والاجتماعية الآنفة الذكر، أَصبح هَؤُلاء الشباب ـ مع ضرورة الوعي بالاختلافات الموجودة فيما بينهم ـ معرَّضين، في مجملهم، للعديد من الانحرافات القيمية والسلوكية والعقدية: كتعاطي المخدرات، أَو العُنْف العشوائي، أَو السياسي الموجه. . . ومتسمين بالكثير من مظاهر اللامبالاة، والسلبية، والعزوف عن المشاركة الاجتماعية والسياسية

---

(1) للمزيد من الاطلاع على منظورنا للمسألة الشبابية، انْظُر:

ـ مصطفى محسن: «الإدْماج المِهْني للشباب وعلاقته بقضايا الهوية والاندماج الاجتماعي: رؤية سوسيولوجية نقدية»، في: مجموعة مؤلفين: «اندماج الشباب وقضايا الهوية»، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 54، 1995، ص ص: (17 ـ 46).

ـ مصطفى محسن: المسألة الشبابية وإشكالية التنمية: رُؤية سوسيولوجية لحدود المشاركة وآليات الإقصاء، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 5/6، السنة الثانية والثلاثون، مارس/ أبريل 1996، ص ص: (33 ـ 47).

والثقافية... أو معبّرين في ممارساتهم اليومية عن شتى مظاهر السخط على الأَوضاع القائمة والاحتجاج عليها، باحثين ـ على مستوى عالَمهم القيمي ـ عن هُوية ممزّقة ضائعة، وعن مرجعية ثقافية وقيمية وحضارية وعقدية موجِّهة، ومشكِّلين في الآن ذاته قنابلَ موقوتة قابلة إما للاستغلال الإيديولوجي والسياسي، وإما للانفجار أو التفجير، حسب الظروف والملابسات[1]. وإذا استحضرنا مختلف التحولات المعرفية والتكنولوجية والحضارية التي يشهدها عالمنا المعاصر، والتي يُرافقها غَزْوٌ إعلامي وثقافي وقيمي غربي بالأَساس، وما لذلك من تأثيرات على الشباب، وعلى تشكيل طُموحاتهم وقيمهم ونماذج سلوكاتهم ومواقفهم الاجتماعية والسياسية... إلخ، علمنا كم هي جسامة المهمة الملقاة على عاتق نظمنا التربوية والثقافية والسياسية فيما يتعلق باحتواء هَؤُلاءِ الشباب، وتوجيههم، واستثمارهم كرأسمال بشري دَاعِم للتنمية الشاملة. خاصةً وأَنهم يشكِّلون في جل مجتمعاتنا العربية ـ كما هو وضع المغرب ـ القاعدة العريضة لهرم بنيتها الدِّيمُوغرافية. كَمَا أننا، في ظروف التخلف الاقتصادي والاجتماعي، في أَمَسِّ الحاجة إِلى هَؤُلاء الشباب للخُروج من دائرة هذه الظروف، وللتسريع بالعمل التنموي، ولا سيما منهم تلك الأُطر والكفاءات الشابة المعطَّلة من أَطباء، ومهندسين، وجامعيين، وفنيين... والذين يصعب تبرير تعطيلهم وإِبعادهم عن المساهمة المنتجة، مهما كانت الأُسس التي يقوم عليها هذا التبرير. ولنا في المجتمعات الغربية المتقدمة، وفيما تنتهجه من سياسات تربوية وتكوينية وإِدماجية لفائدة شبابها لتوجيههم واستثمارهم بشكل عقلاني مخطط وهادف، دروس يمكن الاسترشادُ بها وأَخذ العِبْرة منها، انطلاقاً من أوضاعنا وحاجاتنا وخصوصياتنا المتميزة.

ج ـ هجرة الكفاءات والخبرات العلْمية والفنية: مما هو معروف أن ظاهرة الهجرة عموماً، وظاهرة هذه الهجرة الخاصة بالذات، قد أَصبحت من بين أَبرز المشكلات التي يعاني منها حالياً مجمل مجتمعات العالم الثالث. كما أنها قد أَمست مجالاً واسعاً للبحوث السوسيولوجية والتربوية والاجتماعية... وبما أَننا لا نُعْنَى هنا بدراسة هذه

---

(1) نذكّر هنا بالدلالة السياسية والثقافية والاجتماعية الهامة للعديد من الاعتصامات بمقرات النقابات وأَمام الإِدارات والجهات المسؤولة... وكذلك الاضرابات عن الطعام، وبروز ظاهرة التسول بواسطة الشهادات لدى بعض شرائح الشباب المتعلم... إلخ. وهو أمر يُبرز ـ إِضافة إِلى الدلالة الآنفة الذكر ـ بعض جوانب الأَوضاع المأزومة والمزرية التي يعيشها هؤلاء الشباب، والتي تتعمق فيها مُعَاناتهم النفسيّة والاجتماعية...

الظاهرة في دلالاتها وأنماطها وعواملها وعواقبها. . . فسنحاول الإشارة المركّزة إلى علاقتها بأزمة نظمنا التربوية والاجتماعية باعتبارها إحدىٰ نتائج هذه الأزمة.

وهكذا، فبالرغم من حاجة مجتمعاتنا إلى هذه الكفاءات والخبرات المؤهَّلة لمواجهة مشكلات التخلف، فإن ظروف الأزمة الآنفة تجبر الكثير من هذه الكفاءات على الهجرة من بلدانها إلى الأقطار الأجنبية بشكل خاص، بحثاً عن هواءٍ جديد وآفاق وإمكانيات للعيش وللعطاء أرحب وأوسع. وذلك على الرغم من «قلة مساهمة السكان في العمل إذ تبلغ نسبة **قوة العمل** في الوطن العربي حوالي: 26٪ من السكان.

وتبرز فداحة هذه المشكلة أن ما بين 1948 ـ 1980 هجر البلاد العربية ما يزيد على **المليونين** من خيرة أبنائها من الأطباء والمهندسين والخبراء، مهاجرين إلى الولايات المتحدة وكندا وغرب أوروبا وأستراليا. وتبلغ خسارة البلاد العربية السنوية من هذه الهجرة ما يقدر بحوالي 120 ـ 160 مليون دولار.

وتتجلى فداحة المشكلة وجسامة خطورتها من خلال دراسة أجراها اليونسكو تَبيَّنَ فيها أن 10000 من أرباب التخصص العرب، كالمهندسين والأطباء والعلماء والخبراء، يهاجرون كل عام من لبنان وسوريا والعراق ومصر والأردن والجزائر والمغرب، وأن 70٪ من العلماء العرب الذين يسافرون إلى الأقطار الغربية للتخصص لا يَعُودون إلى بلادهم الأصلية»[1].

وإذا كانت المؤشرات الآنفة، على بساطتها وعدم شموليتها وتقادُمها النسبي، توضح حجم الخسارة التي تلحق بمجتمعاتنا من جراء هذه الظاهرة (هجرة الكفاءات. . . .) باعتبارها تدميراً للاقتصاد وهدْراً للرأسمال البشري القومي والوطني، فإنه يجب التأكيد على أن هذه الظاهرة ليست فقط إفرازاً للأزمة التربوية المذكورة سابقاً، وإنما هي إنتاج وإعادة إنتاج لعدة عوامل اقتصادية وتربوية وثقافية واجتماعية متباينة ومتفاعلة في الآن ذاته. ولَعَلَّ من بين أبرز هذه العوامل ـ إضافةً إلى العلاقات التناقضية واللاتطابقية القائمة

(1) د. محمد رشيد الفيل: هجرة الكفاءات العلمية العربية ودور مجلس التعاون في الإفادة منها، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية 9، الرسالة الحادية والخمسون، 1988، ص ص: (18 ـ 19). وللمزيد من الدقة التوثيقية نشير إلى أن بعض معطيات الاستشهاد المقتبس من هذا المرجع قد جَاءَ نقلاً عن المرجع التالي:
ـ د. عطوف محمود ياسين: نزيف الأدمغة، هجرة العُقُول العربية إلى الدول التكنولوجية، دار الأندلس، بيروت، 1984.

في مجتمعاتنا بين أنظمة التربية والتعليم والتكوين وبين أنظمة الإنتاج والاقتصاد والمجتمع بشكل عام ـ يمكن أن نذكر على سبيل المثال: غياب الحُريات الأكاديمية في مجتمعاتنا، وانسداد آفاق الخلق والإبداع والابتكار والترقي والتعبير عن الذات أمام الطاقات والكفاءات الوطنية، وكذلك عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي في بعض البلدان، والأوضاع الثقافية المتردية التي يخلقها التخلف، وغياب الحوافز والتشجيعات، وتردي أوضاع الموظفين والمستخدمين والباحثين والعلماء والمثقفين والمبدعين في مجتمعات العالم الثالث، مقارنة مع المسؤولين الكبار والمُضاربين ومحتكري القطاع الخاص ومختلف المجالات الإنتاجية... إلى غير ذلك من العوامل التي تَنِمُّ عن عدم توفر المناخ المهني والعلمي والثقافي والاجتماعي المناسب، والكفيل باحتواء هذه الكفاءات والخبرات المهاجرة، وتوظيفها لفائدة تنمية وطنية مندمجة متكاملة مخططة ومستديمة[1].

هذه إذن بعض عواقب ومترتبات الأزمة التربوية بل والاجتماعية كما عرضناها آنفاً. ويبدو، مما تم تقديمه، أنها ليست أزمة خاصة بالمجتمع المغربي الذي تركز عليه هذه الدراسة، وإنما هي أزمة قائمة في كافة مجتمعاتنا العربية والثالثية. الأمر الذي يجعل من الحداثة، التي تروِّج لها خطابات الإصلاح التربوي والاجتماعي، حَدَاثةً متخيَّلة، واهِمة، أو مُعَاقة، بل ولربما حداثة مستحيلة بالنظر إلى الشروط والملابسات الراهنة الحابلة بشتى أنماط الإكراهات والعوائق السوسيوتاريخية والحضارية المعقدة والمتعددة الأبعاد والدلالات والمكونات.

ولعل من أهم ما يتضح مما سبق هو أن أزمةً اجتماعيةً شمولية بهذا الحجم، كأزمة النظام التربوي في المغرب، لا يمكن أن تكون عواملها وتبعاتها وامتداداتها إلا شمولية أيضاً، وناظمةً للكل المجتمعي القائم. ونحن، إذ قدمنا آنفاً بعض مكونات وعناصر هذه الأزمة، فإننا نكرر، مرةً أخرى، أن الإجراء المنهجي الذي اعتمدناهُ هنا لم يكن يَسْتَهْدِفُ أي إحاطة أو شمول، وإنما كان يَتغيَّى فقط التركيز على ما هو بارز، ودالّ، ومتصدِّر بالنسبة للوضعية الاجتماعية والثقافية والتربوية التي يَعيشها المجتمع المغربي المعاصر، بل وجل المجتمعات العربية والثالثية على السواء، والتي جعلنا من الانفتاح على فضاءَاتها، في هذه الدراسة أُفقاً أوسعَ للنظر والتحليل.

---

(1) ـ د. محمد رشيد الفيل: هجرة الكفاءات العلمية العربية... نفس المرجع السابق، ص ص: (20 ـ 28).

وهكذا فإن سُؤال الأَزمة، بل وسُؤال الإِصلاح التربوي أيضاً، ليس مجرد سؤال عن قَطاع أَو مجال اجتماعي معزُول أَو مستقل عن غيره من مكونات المجتمع، وإنما هو سؤال عن المسار التنموي العام، بل عن المشروع المجتمعي الشمولي بكل حوامله وأَبعاده المتعددة. كما أَن هذا السؤال ذاته ليس فقط منحصِراً في إطار بعض علامات الاستفهام والتسَاؤُل التي نضعها بصدد واقع تربوي واجتماعي قائم مُتَوَعِّك، وإنما هو أيضاً سُؤال عما يَؤَسِّسُ هذا الواقع/الحاضر من ماضٍ، من جذور وخلفيات وتاريخ، كما أنه كذلك اسْتِباقٌ للمستقبل الذي تتم المراهنة عليه انطلاقاً من أَهداف وتوجهات مُعَيَّنَة، والذي يُراد له أن يكون البديل المأمول للواقع/الراهن، المأزُوم، المُنْتَقَد. لذا فإن التذكير بهذه المسألة المنهجِيّة، وبضرورة استحضارها في التحليل يُعد، في تقديرنا، أَمراً بالغ الأهمية. ذَلك أَن هذه المسأَلة تشكل أَحدَ المستَندات الأَساسية التي تقوم عليها الأَطروحة المركزية لهذه المساهمة النقدية[1].

---

(1) ـ من الوقائع الدالّة التي من المفيد أَن نذكّر بها في هذا المساق أَنَّ الخطاب المروّج حول أزمة النظام التربوي والاجتماعي عامةً في المغرب كثيراً ما يعمل على تعويم مفهوم الأَزمة هذه، فَتَبدُو كما لو كانت «واقعاً أو كائناً أُسطورياً مُخيفاً»، غَيْرَ منظور، وعَصِيًا على التحديد والفهم والمجابهة والتخطّي. وهكذا نُصْبِحُ أَمام خطاب هو ذاته مأزوم وغامض، وربما مُغْرِض وغير بريء، يعترف فيه الجميع بخطورة الأَزمة كواقع سلبي قائم. لكن قليلة هي الفُهُوم والأَقوال والمواقف التي تتملك فهماً مطابِقاً وعميقاً للأَزمة ولِسُبُل تجاوزها. وحتى الأَحزاب السياسية والهيئات المنتخبة لا يتوفر مجملها على تشخيص دقيق للأزمة، وعلى برامج أو مخططات أو مشاريع إِصلاحية يمكن أَن تشكل البديل الملائم لتجاوز الواقع المأزوم، اللهم إِلا بعض الأَحزاب والهيئات السياسية التي لها بعض العراقة التاريخية وبعض التجذر الاجتماعي. وهذه المسأَلة بدورها تحتاج إِلى دراسات مستقلة ومعمقة.

المبحث الرابع

نحو منظور اجتماعي تكاملي للإصلاح التربوي: من دلالة المفهوم إلى قراءةٍ نقدية لبعض المرجعيات السوسيولوجية المفسرة

يبدُو من المفيد أن نذكّر، في بداية هذا المبحث، ببعض الملاحظات المنهجية الأَساسية المتعلقة ببعض الصعوبات التي يطرحها التحديد العلمي الدقيق لمفهوم **الإصلاح التربوي**: **Réforme Educative**. ومن بين أهم هذه الملاحظات أن هذا المفهوم يتداخل ويتقاطع، في دلالته الواسعة، مع مجموعة متعددة من المفاهيم المجاورة، والتي غالباً ما تُوَظَّفُ في الخطابات التربوية السائدة عندنا بدون أجرأة عِلمية وعملية ضابطة. وذلك مثل مفاهيم: **التجديد التربوي**: **Innovation Educative**، والتطوير أو الإنماء التربوي: **Développement Educatif**، والتحديث التربوي: **Modernisation Educative**، والتغيير أو التغير التربوي: **Changement Educatif**، ومفاهيم أخرى مثل: الثورة: **Révolution**، والتحول: **Mutation**... إلى غير ذلك من المفاهيم التي يمكن أن تُسْتَحْضَر في هذا المجال[1].

وإذا كان غرض هذه الدراسة ليس موجَّهاً، بالأَساس، نحو المعالجة النقدية والتفصيلية للتحديد الضابط لمدلولات هذه المفاهيم المدرجة أعلاه، فإنه من الممكن تقديم بعض التوضيحات الأولية عنها بهدف الاستعانة بها في تحقيق اقتراب أكثر من

(1) ارجع، فيما يرتبط بتحديدات هذه المفاهيم، إلى:
د. حسن حسين البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، سلسلة قضايا تربوية «1»، عالم الكتب، القاهرة، 1988، ص ص: (9 ـ 32).

- G. Mialaret (sous la direction de): Vocabulaire de l'éducation, Ed. P.U.F., Paris, 1979.

المفهوم المركزي الذي يهمنا هنا، ألا وهو مفهوم الإصلاح التربوي[1].

وهكذا، فإذا كان **مَفهوم التجديد التربوي** يعني، إجمالاً، إدخال بعض العناصر الجديدة نظرياً أو منهجياً، والاستفادة منها في تجديد وإنعاش وإعادة بناءِ وهيكلة بعض الأَساليب والطرائق الفنية والمُمَارسية... بهدف إغناءِ الخبرة التربوية، ولا سيما في قطاعات أو ميادين تربوية محددة حسب ما يُعيِّنه التخطيط التربوي الشامل لهذا التجديد من مضامين، وآمَادٍ زَمَنية، ومستويات، وتدابير للتنفيذ والإنجاز...؛

وإذا كان مفهوم **التطوير أو الإنماء التربوي** يُراد به، في مجمل دلالاته أيضاً، إثراء الممارسة التربوية، وذلك عبر التدخل المخطَّط في قطاعات أو مجالات مُعيَّنة منها، بغرض تنميتها وتفعيلها بِشكلٍ يجعلها منسجمة مع بعض الأَهداف والغايات والمستجدات التربوية أَو الاقتصادية أو التكنولوجية أو الثقافية والعلمية، ومستجيبة أيضاً لبعض الشروط والرهانات والتحديات التي تطرحها وضعية مجتمعية ما، بعد التعرف علمياً على مكونات ومشكلات هذه الوضعية عبر بحوث علمية موجَّهة ومحددة الأَهداف، والتي أَصبحت تعرف **ببحوث التدخل أو التطوير أو الإنماء: Recherches - Action/Recherches - Développement...**؛

وإِذا كان مفهوم **التحديث التربوي** يعني بدوره، في دلالته العامة، مختلف عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعية متملكة لشروط ومواصفات الحداثة بمفهومها الشامل: من تقنيات، ومناهج، وأساليب، وخبرات، وممارسات، ومضامين، وأنشطة، وقيم، وعقليات، ومسلكيات... أَي القَطْع مع المرجعيات التقليدية واستبدالها بمرجعيات حداثية جديدة وعصرية... إلخ؛

إِذا كانت التحديدات الآنفة للمفاهيم المذكورة ـ والتي تَمَّ جَرْدُها بشكل جد مختصر

(1) سيجد القارىء في هذه الدراسة ـ إضافةً إلى مفهومي الأَزمة والإصلاح وبعض المفاهيم المرتبطة بهما، والتي سَنَعْمَل على تقديم أعم دلالاتها لاحقاً ـ مجموعة من المفاهيم، التي لم نَقُمْ بتحديدها مثل: التنمية والحداثة والثورة والتحول والتغير... إلخ. ويرجع ذلك إلى أننا قد كنا هنا محكومين بإجراء منهجي متعارف عليه في مجال البحث الاجتماعي، ويتمثل في التركيز المبرر على مفاهيم وإجراءات نظرية ومنهجية محددة ومرتبطة أَسَاساً بإشكالية الدراسة المعْنية وحُدُودها. ولذا فنحن ننتظر أن يُدرك القارىء دلالات المفاهيم الآنفة من خلال سياق توظيفنا لها في مَظَانِّ البحث. عِلماً بأن المفاهيم التي سبق تحديدها هي ذاتها لا تفهمُ بالعُمق الكافي إلا عَبْرَ هذا السياق المذكور، سياق توظيفها في البحث.

وعام استجابةً إلى التبرير المنهجي المقدَّم سابقاً ـ قد أَصبحت تشكل، حسب اجتهادنا، أَهم القواسم المشتركة بين العديد من التحديدات الأكثر تداولاً في الخطاب التربوي المعاصر حول دلالات وأبعاد وحدود المفاهيم المُدْرجة أَعْلاه، فإن مفهُوم الإصلاح التربوي يتضمن ـ في دلالته الشمولية ـ محمولات ومضامين المفاهيم السالفة ويتجاوزها في الآن ذاته. إن الإصلاح التربوي، كما نتصوره، وتأسيساً على المنظور السوسيولوجي الذي نعتمدهُ خلفيةً منهجيةً موجهة لهذه المقاربة، ينبغي أن يُنظر إليه في أبعاده الشمولية، وليس كمجرد إجراءٍ جُزئي أو ظرفي يمارس على مكون أو مجال تربوي ما داخل قطاع التربية والتعليم والتكوين، أو حتى على هذا القطاع برمته، وإنما باعتباره إصلاحاً شاملاً يجبُ أَن يمتد مفعوله ليتداخل ويتفاعل مع كل مكونات ومجالات النظام الاجتماعي الشمولي. وهذا ما سنحاول إبرازه لاحقاً.

غير أننا نود ألا تفوتنا فرصة استدراك الإشارة إلى مسأَلة منهجية وازنة وهامة، ألا وهي ضرورة التأكيد على أن مسألة تحديد المفاهيم التي تناولناها سابقاً تظل مسألة خِلافية وجدالية، وعلى مستويات إبستمولوجية وعملية متعددة الأَبعاد والمرجعيات. ولذا فإن الفيصل في هذا الإشكال هو الأَجْرَأَةُ العلمية والعملية، أو التحديد أَو الإجْمَاع المواضعاتي **Conventionnel** بشأن توظيف هذه المفاهيم، إما في سيرورة بحوث علمية، أَو سياسات، أو تخطيطات تربوية أو اجتماعية معينة ومتباينة بتباين الشروط والسياقات السوسيوتاريخية المتنفذة. إن هذه الحيثيات هي التي تجعل هذه المفاهيم حاملةً لمضامين ودلالات قد تتسع وقد تضيق حسب المرجعية المعرفية والاجتماعية التي يتم الاستناد عليها في تحديدها. ونظراً لأَهمية هذا الإشكال المفهومي، فقد أصبح الخطاب التربوي المعاصر ـ في الغَرْب تحديداً ـ يناقشه انطلاقاً من نظريات وفلسفات متعددة. واقترحت بشأنه نماذج تحليلية وتطبيقية وسيناريوهات مختلفة، كما هو الأَمر بالنسبة لمفهوم التجديد التربوي مثلاً. إلا أَن هذه الدراسة، وكما أَعْلنًا عن ذلك آنفاً، لا تجعل من بين أهدافها المقاربة التفصيلية لهذا الإشكال، إذ تكفلت بهذه المهمة دراسات وأبحاث نظرية وتطبيقية كُرستَ أَساساً لهذه المقاربة[1].

(1) من أَمثلة هذه الدراسات نذكر كمجرد نماذج:
ـ د. حسن حسين البيلاوي: نفس المرجع السابق. وبالخصُوص فيما يتعلق بنقده القيِّم للطروحات والتصورات النظرية الرائجة حول مفاهيم الإصلاح، والتجديد والثورة... إلخ، ص ص: (9 ـ 32) وص ص: (41 ـ 63).

وبما أن أزمة النظام التربوي، كما قدمنا بعض مكوناتها سابقاً، هي أزمة شمولية، أي أزمة بِنيات وعلاقات وتوجهات واختيارات ومُمَارسات. . . وليست أزمة قطاعية أو ظرفية عابرة، فإن الإِصلاح الذي يُفترض فيه تجاوز هذه الأَزمة لن يكون بدوره إلا إِصلاحاً شمولياً متعدد الأبعاد والمناحي، وناظماً للكلية الاجتماعية بتعدد أبعادها ومجالاتها.

ولتوضيح الدلالات المتعددة التي أُعطيت لمفهوم الإِصلاح التربوي، من المفيد أن نعود إلى بعض المرجعيات النظرية والمنهجية التي حاولت أن تقدم تحديدات معينة لهذا المفهوم. والواقع أن المراجعة النقدية **لأهم الاتجاهات النظرية السائدة في سُوسيولوجيا التنمية والتخلف والتغير الاجتماعي بشكل عام، وفي سوسيولوجيا التربية بشكل خاص** تبرز لنا أَهمية التأكيد على مرجعيتين أساسيتين في هذا المجال تعتبران أكثر هيمنة وتصدُّراً في المقاربات السوسيولوجية، ولا سيما منها ذات المنْحَى أو الطابع **الماكْرُوسُوسْيُولوجي العام**. ونستجمع أهم المقترحات التحليلية والتفسيرية التي تقدمها هاتان المرجعيتان فيما يلي[1]:

1 ـ **المرجعية الليبرالية**: وهي مرجعية محافظة بالأَساس، تَمْتَحُ، على مستوى جذورها وخلفيتها النظرية والمنهجية، من التوجهات العامة **للنظرية البنيوية الوظيفية**: **Structuro - Fonctionnaliste**، والتي عادةً ما تشخص كل أزمة تربوية أو اجتماعية على اعتبار أنها أزمة قطاعية أو عَرَضية عابرة، وأنها لا تشكل سوى مجرد **اختلال وظيفي**: **Dysfonctionnement** يُعرقل السَّيْرَ العادي للقطاع المعني. ذلك أن من أَهم السمات الأَساسية المميزة للبناءِ الاجتماعي، في تصورات البنيوية الوظيفية، سمة **التوازن**: **Equilibre** والاستقرار. وأَن ما يَطرأ على هذا التوازن من تأزمات أو انحرافات عن السير

ـ د. محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأَول: التجديد التربوي وإصلاح النظام التعليمي بالمغرب، سلسلة دفاتر في التربية (1)، سلسلة التجديد التربوي، العدد الأول، إشراف: د. محمد الدريج، منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة الأُولى، 1996.

(1) لقد تناولنا هاتين المرجعيتين في سوسيولوجيا التربية بنوع من التفصيل في دراسة سابقة، يُرجع بصددها إلى:
ـ مصطفى محسن: اتجاهات نظرية في سوسيولوجيا التربية، مقاربة تحليلية نقدية، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 6، السنة الرابعة والعشرون، نيسان ـ أبريل 1988، ص ص: (46 ـ 62).

الطبيعي لمختلف مكونات النسق المجتمعي لا يشكل سِوَى مجرد اختلال في أدَائها الوظيفي ما يلبث أن يتم تجاوزه. ذلك أن المجتمع يمتلك من الميكانيزمات ما يُمكِّنه من استعادة التوازن المفتقَد، وإعادة ترتيب الأَشياء على غرار ما كانت عليه في الوضع السابق على الأَزمة الطارئة.

وتأسيساً على هذا التصوُّر، فإذا كانت الأَزمة جزئية، عرضية وعابرة، فإن إصلاحها هو أيضاً جزئي. إنه مجموعة من التدابير والإجراءات وأساليب الإنقاذ والتقويم والتصحيح... التي تُباشر على قطاع ما، كالقطاع التربوي مثلاً. وذلك من أجل تخليصه مما يُعاني منه من إعاقات وتوعكات ومشاكل....

إن هذا الطرح البنيوي الوظيفي هو الذي تتبناهُ الخطابات الإصلاحية الليبرالية في الغرب. وتُصَدِّره أيضاً إلى المجتمعات الثالثية المحيطيّة. وذلك عبر ما تفرضه على هذه المجتمعات من آليات التبعية والتخارج، ومن ضروب الهيمنة الاقتصادية والثقافية والسياسية....

وللتذكير فقط، نشير إلى أن هذا التصوُّر يعود، على مستوى إحالته، أو خلفيته الاجتماعية والحضارية، إلى إيديولوجيا البورجوازية الغربية تحديداً، وما تقُومُ عليه من نبذٍ لفكرة الصراع الطبقي، ومن دعوة إلى السلم، والإصلاح، والتصالح، والتساكن الاجتماعي... إلى غير ذلك مما يُراد منه أن يعمل على طمس أو تزييف أو تغييب العديد من آليات الصراع والاستغلال والإقصاء والتهميش الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، التي يشتغل وفقها النظام الليبرالي في المجتمعات الغربية وتوابعها، مع مراعاة اختلاف الظروف والسياقات الخصوصية بين هذه وتلك[1].

ولعل من أهم المساهمات، التي قدمت لتحليل واقع النظم التربوية في العالم المعاصر، مساهمة **فيليب كومبز: PH. Coombs**، التي تنطلق من المنظور الآنف. فلقد حاول تشخيص «أزمة التربية في العالم الثالث» اعتماداً على مجموعة من المؤشرات ذات

---

(1) عُدْ إلى نفس المرجع السابق، ص ص: (53 ـ 56). وأيضاً إلى: ـ س ـ ي. بوبوف: نقد علم الاجتماع البورجوازي المعاصر، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، 1986، وارجعْ كذلك، للتعمق والتوسع، إلَى:

- L. Sebag: Structuralisme et Marxisme, Ed. Payot, Paris, 1969.
- Alain Gras: Sociologie de l'éducation, Textes fondamentaux, Ed. Larousse, Paris, 1974, pp: (21 - 39).

الطابع القطاعي أو الفَنّي المحدود. فهو، على سبيل المثال، يعتبر أن من مكونات هذه الأزمة وعواملها في المجتمعات المتخلفة: تخلف تقنيات التدريس وطرقه وعُدَدِهِ وأساليبه، وعدم التطابق القائم بين مضامين المناهج الدراسية وبين الواقع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي المعيش، وعدم التوازن الموجود بين النمو الديموغرافي وبين توسيع دائرة التمدرس وتعميمه على مختلف الشرائح والفئات والطبقات الاجتماعية... إلى آخر ما هناك من المشكلات التدبيرية والفنية بالأساس.

وإذا كانت هذه هي بعض أَبرز تشخيصات كومبز للأزمة التربوية في العالم الثالث ـ وهي موجودة وهامة بالفعل ـ فإنه يرى، في الآن ذاته، أن شروط ومستلزمات الإصلاح الكفيلة، في تقديره، بتجاوز هذه الأَزمة بمختلف عواقبها ومركباتها تتمثل بشكل أساسي في نقل التكنولوجيا التربوية المتقدمة من المجتمعات الغربية إلى المجتمعات الثالثية، والاستفادة بشكل عقلاني من المُسَاعدات المالية الأجنبية الدّاعمة لتطوير وتجديد النظم التربوية في هذه المجتمعات، وكذلك ترشيد الإنفاق، وعقلنة تدبير مختلف مَجَالات ومؤَسسات القطاع التربوي، ومحاولة الملاءمة بين مقومات ومضامين وآليات اشتغاله وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي بشكل عام. وذلك حتى يتم إِصلاح وتحديث وتفعيل النظم التربوية المعنية هنا، وجعلها متخطية لأوضاع ومستتبعات الأزمة الراهنة التي تعيشها.

ويبدو، من وجهة نظر كومبز السالفة الذكر، أَنها تعبر عن تصور **اختزالي وتقنوي**، أو عما يمكن تسميته بـ: **«تجريبية تبسيطيّة»** تَخْتَصِرُ الأَزمةَ والإصلاح التربويين معاً في مجرد مؤَشرات فنية، جزئية، أَدَاتية ووظيفية. وهو تصور مفقر للتحليل، حين لا يُعير الأَهمية المطلوبة ـ سواء بوعي منه أَو بدون وعي ـ للأَبعاد السياسية والاجتماعية والثقافية والإيديولوجية... للنظم التربوية في مجتمعات العالم الثالث، وعلاقاتها بقضايا الديموقراطية، وحقوق الإنسان، وتكافؤ الفرص الاجتماعية والتربوية، ومشكلات التبعية والتخلف... وما لكل ذلك من انعكاسات سلبية على واقع التعليم والتكوين وعلى الحقل الثقافي والاجتماعي الشامِل[1].

---

(1) ـ نعبر بهذا الطرح عَنْ تبنّينا للمنظور السوسيوبنائي التاريخي، الذي يرى أَنَّ التخلف، بكل مظاهره الشمولية، ليس فقط إفرازاً لعوامل خارجية كالاستعمار، بشكليه القديم والحديث: (التبعية وإكراهات النظام الدولي الجديد...). وإنما التخلف هو، بالإضافة إلى ذلك، نتاج عوامل داخلية تعود إلى مجتمعات العالم الثالث ذاتها: بنياتٍ وهياكل سياسية واجتماعية وثقافية...

ويتضح من خطاب كُومبز الآنف، وما يعبر عنه من مرجعية إيديولوجية، أنه يتقاطع أيضاً مع مجموعة من الخطابات، التي تروجها حول النظم التربوية في البلدان المتخلفة، عدة فعاليات وجهات ومنظمات دولية، كما تعيد ترويجها أيضاً مجموعة من الفعاليات والمؤسسات والأجهزة الوطنية المحلية في هذه البلدان ذاتها. ولعل السِّمة الأساسية لهذه الخطابات هي أنَّها تصل في نهاية التحليل إلى نوع من المماثلة بين مفهوم الإصلاح وبين المحافظة الاجتماعية في مدلولها الشامل[1].

ومعلومٌ أن مجتمعاتنا العربية خاصة، والمغرب واحد منها، لا تَشُذُّ عن هذا الوضع. فقراءة نقدية متأنية لديباجات الخطط الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، ولبرامج الإصلاح، وأيضاً للبحوث والتقارير والدراسات ـ الشكلية وغير المعمقة والدقيقة في مجملها ـ والتي بوشرت على النظام التربوي في المغرب تحديداً، تكشف لنا هذه الواقعة الهامة، أي تصور اختزالي لأزمة هذا النظام، وأيضاً لشروط الإصلاح والتجاوز. ولا شك أن رؤية كهذه لا يمكنها أن تدعم، في نهاية المطاف، إلا تكريساً للطروحات المحَافِظة، ولدور ووظيفة النظام التربوي، في مجتمعاتنا، في إعادة إنتاج نفس الأوضاع الاجتماعية المتخلفة بتراتباتها الطبقية، وبِلاَ ديموقراطية أنظمتها ومجالاتها، وبمختلف أزماتها وتوعكاتها الفكرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية. . .

2 ـ **المرجعية النقدية**: وهي التي تَمْتَحُ، بشكل أساسي وعلى مستوى خلفياتها النظرية، من الطروحات والتوجُّهات الماركسية. ودون دخول في التفاصيل المتعلقة بالمواقف والاتجاهات الفرعية لهذه المرجعية، يمكن القول إن من مقتضياتها اعتبار النظام التربوي القائم في مجتمع ما مُكَوِّناً أساسياً من مكونات **البنية الفوقية**: **Superstructure**، وإفرازاً للعلاقات الإنتاجية المنفذة في **نمط إنتاج محدد**: **Mode de Production**. ومن ثم فإن أزمة هذا النظام تتحدد بطبيعة العلاقة الواصلة بينه وبين النظام الاجتماعي الشمولي.

وتأسيساً على هذا المنطلق، فإن أَنْظمة التربية والتعليم والتكوين في أي مجتمع تعد **أجهزة إيديولوجية** في يد الدولة، التي تحتكر التحكم فيها وتوظيفها لإعادة إنتاج نفس

وآليات اشتغال، وتوجهات فكرية وحضارية متعددة. . . وذلك في إطار علاقة دينامية وجدلية بين المنظومتين الآنفتين من العوامل. ضمن هذا المنظور النقدي التكاملي نقترح فهم كل من التخلف والتنمية بعيداً عن كل اختزال أو تحريف للواقع.

(1) - PH. Coombs: La Crise mondiale de l'éducation, Ed. P.U.F., Paris, 1967.

البُنَى والأَوضاع والتراتُبيّات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية القائمة[1].

وإذا كانت المجتمعات الثالثية تتميز، في بنياتها وهياكلها المتنفذة، بعلاقات تبعية شمولية لمراكز الاحتكار الأَجنبية، وبالعديد من مظاهر التفاوت الطبقي وغياب الديموقراطية وتكافؤ الفرص الاجتماعية والتربوية بين مختلف الطبقات والشرائح والفئات المتواجدة في المجتمع، بما يستتبعه ويتضمنه هذا الوضع من قهر واستغلال وتهميش، ومن تفكك وصراعات اجتماعية متعددة الأَبعاد والدلالات، فإن أزمة النظام التربوي تتمثل ـ حسب هذه المرجعية النقدية المشار إليها أعلاه ـ في كونه لا يعمل سوى على إِعادة إِنتاج نفس الشروط الموضوعية المتنفذة، أي شروط التبعية والتخلف والتخارج.

وهكذا فإن الإِصلاح الذي يجب أن يُعتمد في ظل هذه الأَوضاع ينبغي أَلاَّ يتم النظر إِليه فقط في أَبعاده التقنية وفي ظرفيته ومحدوديته القِطاعية، بل على أساس أنه إِجراء شمولي يُفترض فيه أن يشمل كل أَنماط التربية والتعليم والتكوين بمختلف مكوناتها وآليات اشتغالها، وأن يتجاوز، في الآن ذاته، هذا الإِطار إِلى الحقل الاجتماعي بكل قطاعاته ومجالاته الاجتماعية، الإِنتاجية منها والثقافية والسياسية. . .

إِنَّ الإِصْلاح، بهذا المنظور، هو إِذن كلٌّ لا يتجزأ. وبالتالي فإن مجتمعات العالم الثالث عليها، لكي تحقق إِصلاحاً تربوياً واجتماعياً شمولياً من قبيل ما سبق ذكره، أن تعمل على تجاوز ما يعترض سيرورة بنائها لذاتها من عوائق وتحديات ومصاعب. ولا سيما تلك التي ترتبط بما تعيشه من تبعية وتهميش، على مستوى علاقاتها اللامتكافئة مع مراكز القوى الأَمبريالية المهيمنة على المستوى الكوني، وبما يخترقها أيضاً، على مستوى بنياتها ومكوناتها الداخلية، من قهر، واستغلال، وتفاوت طبقي، وغياب للديموقراطية الفعالة والمنتجة. . . .

وحسب المرجعية النقدية المنوّه بها أَعلاه، فإن هذه المجتمعات الثالثية لا يُنتظر منها ـ على الأقل في الظروف الراهنة ـ أن تحقق أي إِصلاح تربوي أو اجتماعي في المستوى المطلوب، ما دامت **خاضعة لإكراهات وشروط وعواقب التبعية، وللتقسيم الدولي للعمل على المستوى العالمي**، ومحتلة أيضاً للدرك الأسفل من المواقع والأدوار في تراتبيته المتنفذة. ذلك أَن هذا التقسيم التعسفي، كما يفرض عليها أنماطاً محددة من

---

(1) - P. Bourdieu et J.C. Passeron: La Reproduction, Ed. Minuit, Paris, 1970.
- L. Althusser: Positions: (1964 - 1975), Ed. sociales, Paris, 1976.

الاستثمارات والمهام والوظائف... مِمّا ينسجم مع مصالح المراكز المهيمنة أكثر مما يتلاءم مع متطلباتها وحاجاتها الداخلية الخاصة، فإنه يفرض عليها، في الوقت ذاته، نوعاً من التقسيم الدولي للاستثمار في الرأسمال البشري، أي نوعاً من التوجيه الفكري والسياسي والإيديولوجي ـ العلني أو الضمني ـ لأنظمة التربية والتعليم والتكوين القائمة في هذه المجتمعات الثالثية[1].

وهكذا فإننا نلاحظ أنه إذا كانت المجتمعات المتقدمة قد اهتمت في نظمها التربوية ـ وخاصة منها ذات الطابع النظامي الرسمي الموجه من قبل الدول الوطنية القائمة ـ بجعلِ مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها ارتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة مثل: التقنيات الحديثة، والعلوم الدقيقة، والتخصصات التطبيقية وغيرها، مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والمجتمعية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة؛ فإننا نجد أن مضامين ومستويات وفروع النظم التعليمية في مجتمعات العالم الثالث ما تزال متمركزة حول عدد من المعارف والتخصصات «التقليدية» أساساً، كالحقوق والآداب والعلوم الإنسانية... والتي ترتبط، كما هو معروف، بأدوار ومهن تقليدية مثل الوظائف الإدارية والتعليمية... هذا مع التذكير بأن هذه المعارف والتخصصات ما تزال محتفظة، في النظم التربوية الغربية، بكل قيمتها ومكانتها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، ولكن في إطار توجهات مدروسة ومخططة، متكاملة المكونات، واضحة الأهداف والمقاصِد[2].

---

(1) ارجع، بشأن الوضع التبعي في العالم الثالث وانعكاساته على مجالات التربية والمجتمع، إلى:
ـ د. أحمد علي الحاج محمد: التخطيط التربوي... مرجع سابق.
ـ د. حسن حسين البيلاوي: نفس المرجع السابق، ص ص: (9 ـ 40).
ـ بنو ساندر: التربية والتبعية، دور التربية المقارنة، مجلة: «مستقبليات»، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، الطبعة العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، المجلد الخامس عشر، العدد 6، 1985، ص ص: (207 ـ 216).
ـ إ. أيوتونذي يولوي: التبعية والترابط في التربية، دراستان لحالتين في أفريقيا، مجلة «مستقبليات»، نفس العدد السابق، ص ص: (255 ـ 269).
ـ د. جُورج قرم: التبعية الاقتصادية، مأزق الاستدانة في العالم الثالث في المنظار التاريخي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة 1، 1980.

(2) ينبغي الا يفهم من هذا أن المجتمعات الغربية قد تجاوزت نهائياً كل المشكلات والمصاعب التي يطرحها الإصلاح التربوي، بل عانت من ذلك وما تزال رغم تقدمها. انظر كمثال:

لذا فإن ما يُبَاشَر من إصلاحات على النظم التربوية في المجتمعات الثالثية ـ كما هو وضع المغرب والوطن العربي عموماً ـ نجد إما أَنها قد تكون خاضعة في أُسسها وتوجهاتها الفكرية والفنية لتعليمات وتوصيات بعض مراكز القرار في الغرب: (صندوق النقد الدولي، مثلاً). وبالتالي فلا يمكن أن ينتظر منها أن تخدم المصالح الاجتماعية الداخلية لهذه المجتمعات أكثر من خدمتها، إما بشكل مباشر أو غير مباشر، لأَهداف ومصالح تلك المراكز الآنفة. كما قد نجد هذه الإِصلاحات متجهة نحو بذْل مجهودات كثيراً ما تكون، رغم تكلفتها الاقتصادية والاجتماعية العالية، يائسةً وبدون جدوى. وذلك حين مراهنتها على تحقيق أَهداف تربوية وتنموية غامضة، غير محددة، وغير واضحة في توجهاتها الفكرية والمستقبلية، ومغرقة في التعميمات وفي الشعارية السياسوية: (تعميم التعليم، تعريبه، دمقرطتُه، تنمية التمدرس بالوسط القروي... إلخ). أو حين مراهنتها أَيضاً على مُلاءَمة خيالية مزعُومة بين نظم تربوية وتكوينية غامضة الأَهداف والسياسات وبين بنيات اقتصادية واجتماعية تَمَّ تشويهها بفعل التبعية والتخارج، أو أنها ما تزل، في أوضاع التخلف، مخترقة بالكثير من الممارسات اللاعقلانية، مُنْبَنِيَّة، في تحركها وتفاعلها واشتغالها، على ميكانيزمات تقليدية متقادمة، كالعلاقات الزبونية والقرابية الدموية أَو القبلية، والولاءَات السياسية والاجتماعية المتعددة.... المنافية لكل قيم العلم والعقلانية والتنظيم والتخطيط، واحترام الاستحقاقية والكفاءَة ووضع الإِنسان المناسب في المكان المناسب، إِلى غير ذلك من قيم الترشيد والتحديث، التي تقوم عليها النظم الاجتماعية العصرية والمتقدمة.

بهذا إِذن يمكن أن نفسر مختلف التعثرات والمآلات التي انتهت إليها مجهودات الإِصلاح في بلدان العالم الثالث. وبهذا يمكن أن نفسر أيضاً ـ وفي حدود معينة دائماً ـ فشل مجمل «السياسات والمشاريع والخطط...» الإِصلاحية، وعدم قدرتها، فكراً

- Henri Wadier: La Réforme de l'enseignement n'aura pas lieu, Ed. Robert Laffont, Paris, 1970.

لذا فإن من أَهم العوامل المكرسة للواقع المأزوم في مجتمعاتنا الثالثية هو اعتمادها، في الكثير من الحالات، على التقليد والنقل الاعتباطي الساذج أو المغرض عن المجتمعات الغربية، سواء في تشخيصها لأَزماتها أو في نماذجها وخططها الإِصلاحية التربوية والاجتماعية، الأَمر الذي يعمق، في سياقنا المتخلف المأزوم، شروط ومظاهر التبعية الشاملة، ويحول دون تحقيق الإِصلاح المنشود، ويجعل من أزمة النظام التربوي في مجتمعات العالم الثالث ـ في بعض أُسُسها وتمظهراتها ـ نمطاً من إِعادة الإِنتاج لأزمة النظم التربوية في المجتمعات الليبرالية الغربية.

وممارسة عملية، على إعادة تفعيل النظم التربوية القائمة، وانتشالها من أزمتها، وتجديدها، وتحديثها، وتوجيهها لتحقيق أهداف تنموية ومستقبلية واضحة ومحددة، ومستجيبة للشروط والتحديات والحاجات والمصالح الذاتية لهذه المجتمعات المعنية[1].

يتضح، من خلال التحليل السابق ومن المعطيات المقدَّمة أيضاً حول أبعاد ودلالات مفهومي الأَزمة والإِصلاح التربويين، أن المرجعية النقدية هي الأَقرب إِلى ملامسة الأَوضاع الاجتماعية والتربوية المأزومة في مجتمعات العالم الثالث. ولذا فقد أصبحت، بحكم هذا المعطى المنهجي، أكثر شيوعاً وتداولاً لدى العديد من الباحثين ومن الفعاليات السياسية والاجتماعية الثائرة على هذه الأَوضاع والمُنْتَقِدة لها.

غير أننا، في إطار المقارنة العلمية الموضوعية بين المرجعيتين الآنفتين: **الليبرالية والنقدية**، نقترح ـ مع الاعتراف بأَهمية المعطى المنهجي المذكور أعلاه ـ أن نفسح في المجال **لِمَرْجَعِيَة ثالثة** يمكن أَن نسميها: **«مرجعية حوارية أو تكاملية»** نريدها أن تكون قائمة على الاعتبارات المنهجية المعرفية والاجتماعية الآتية:

أ ـ إِن التحليل السوسيولوجي الذي نعتمده منظوراً موجِّهاً للمقاربة قد أَصبح، في جلّ الدراسات والمساهمات العلمية المعاصِرة، ينحُو نحو اتخاذ موقف مرن جَدَلي وتكاملي بين مختلف نظريات وتقنيات ومناهج البحث. والاتجاه الحديث القائم على **تدعيم التقارب بين النظريتين الكبيرتين: الماركسية والبنيوية ـ الوظيفية** أصبح مستقطِباً لاجتهادات متعددة مؤكدة على ضرورة البحث عن القواسم المشتركة بين النظريتين، وذلك لحيثيات إبستمولوجية وسوسيولوجية لا مجال للتفصيل فيها في هذا المقام بالذات.

ب ـ إِن مجتمعات العالم الثالث ما تزال لم تفرز، في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية تحديداً، أَي مرجعية نظرية ومنهجية خاصَّة لمقاربة واقعها الاجتماعي. ولذا، فللخروج مِمّا تعيشه في هذا المجال من تقليد واتباعية ساذَجة، أَو من إِغراقٍ في انتهاج توجهات **خصوصانية** مُغَالية، عليها أَن تتعامل، بالكثير من المرونة والانفتاح والتحاور، مع النظريات الغربية، ونقدها، والتعرف على حواملها المعرفية والإِيديولوجية. إِنه بدل أن نتساءَل عن أي هذه النظريات أَصلح لمقاربة أوضاع

---

(1) - J. Salmi: Le Maroc: Planification sans développement... op. cit.
- Mekki Merrouni: Le problème de la réforme dans le système éducatif marocain, Ed. Okad, Rabat, 1993.

مجتمعاتنا «النامية»، وبَدَلَ الدعوة إلى إقامة أو تَأْسِيس علوم اجتماعية محلية أو جهوية: (كالدعوة، مثلاً، إلى بناء علم اجتماع عَرَبِي أو علوم تربوية، أو سيكولوجيا عربية. . . . إلخ)، الأَمر الذي يتنافى مع المشروع المعرفي الكَوْني للعلوم الاجتماعية والإِنسانية ولرهاناتها الكبرى منذ تأسيسها حتى الفترة الراهنة؛ إنه بدَلَ كل هذا وأهم منه، يجب أَنْ يتم التساؤل الإِجرائي الدقيق عن أي الأوضاع والظروف والملابسات والمشكلات التي يمكن الاستئناس فيها بإِطار نظري مرجعي معين، وبمفاهيم وتوجهات منهجية ما، كالتي تقترحها كل من الماركسية والبنيوية ـ الوظيفية. **في أي شروط يمكن أن نستعين، لفهم الواقع المبحوث، بمفاهيم: التوازن، والوظيفة، والاختلال الوظيفي. . . أو بمفاهيم: الصراع، والتناقض، والتفاوت الاجتماعي. . . .**؟ ولا شك أن الواقع الملتبس، الذي نعيشه في مجتمعاتنا الثالثية، يحتم علينا طرح مثل هذه التساؤلات المنهجية الدَّقيقة. فما يُهيمن في هذا الواقع من آليات لا عقلانية، ومن غموض في الرؤى والتوجهات القيمية والفكرية والممارسية، نظراً لِعِدَّةِ اعتبارات سياسية وثقافية متداخلة، يفرض على الباحث ضرورة تجنب التطبيق الحرْفي أو الإِسْقاط الاعتباطي لنظرية ما على هذا الواقع الخاص، الذي لم يكن في الأَصل منتجاً لهذه النظرية، ولا مُسَاهِما في تطويرها وإِعادة إِنتاجها بِشكلٍ فعال.

ج ـ يَقُوم هذا الطرح النقدي على اعتبار النظرية، كيفما كانت قيمتها العلمية، ومهما أَكدت الممارسة التاريخية مصداقيتها ونجاعتها المعرفية والعلمية ـ الاجتماعية في آن، مجردَ دليل ومرشد عمل. ولذا فإن وظيفتها المنهجية تتجلَّى، بالأَساس، في تأطير الممارسة العلمية وتوجيهها ومنحها هوية مرجعية معينة، وإِخراجها من وضعية التخبُّط والغموض والتيهان والخلط إلى مستوى الوضوح النظري والمنهجي. ومن ثم فإِن **النظرية يجب أَن يتم الاستئناس بها لفهم الواقع المبحوث، لا أن يُسْتَخدَمَ هذا الواقع للاعتراف بالنظرية والخضوع لمقتضياتها**، كما تروج لذلك بعض الطروحات التعسُّفية والاختزالية الضيقة، التي تسقط في شرك تقديس بعض الإِيديولوجيات والنظريات المهيمنة، والنماذج الفكرية والسياسية والاجتماعية. . .

د ـ إن إِيلاءَ الأَهمية للواقع المبحوث هنا لا يعني بأَي شكل من الأشكال التقليل من أَهمية النظرية، أَو الدعوة إلى أَي **نزعة اختبارية ضيقة، تبسيطية وجامدة، تنْبَنِي هذه** المرة على تقديس الواقع إِزاء النظرية أَو الفكر عموماً. وإِنما أَقْصَى ما نريد التأكيد عليه هنا هو ضرورة المراجعة النقدية للمفاهيم، ونماذج التحليل، والأُسُس المعرفية

والمنهجية التي تقترحها نظرية معينة. ذلك أن هذه المكونات العامة للنظرية، من تصورات ومفاهيم وغيرها، لا تكْتَسِب ثباتَها وصلاحيّتها الإجرائية إلا عبر اختبارها في الواقع المَغنِي. وهكذا فإذا كانت النظرية توجِّه الممارسة العلمية والاجتماعية، وتقدم أدوات للبحث والتحليل والفهم والتفكيك والنقد... فإن هذه الممارسة بدورها إغناءٌ للنظرية ومِحَكٌ لاختبار قدراتها التحليلية، وقيمتها العلمية والتاريخية. **وفي إطار هذه العلاقة الجدلية والحوارية بين النظرية والممارسة، وبين الكوني والخصوصي، يمكن أن نتوقع إمكانية إنتاج معرفة اجتماعية نقدية واعية بخلفياتها وسياقها العام والخاص، أي بشروط وآليات اشتغالها وإنتاجها المعرفية والاجتماعية.** وضمن هذا الوعي النقدي يُنتظَر أن يتم الاستئناس بهذه المعرفة في فهم الواقع وترشيد الممارسة العملية وإغنائها. إن هذا الإشكال المنهجي هو ما سبق أن عالجنا بعض مكوناته غير ما مرة، وفي غير هذا المقام، فلا داعي إذن للتفصيل فيه من جديد. وذلك بعد أنْ أدّى طرحه هُنا، على ما نعتقد، بعضَ وظائفه المنهجية[1].

هـ - نستنتجُ، من الملاحظات السالفة الذكر، أَن **المنظور التكاملي الشمولي** لمفهومي الأَزمة والإصلاح في المجال التربوي يتطلب الالتزام برؤية واسعة تتجنب الاختزال، وتقوم على نَقْدِ مختلف الرؤَى والتصورات الضيقة المحدودة، وتنظر، بِنَاءً على ذلك، للأَزمة التربوية التي تعرفها مجتمعاتنا في مختلف أبعادها ودلالاتها ومكوناتها وامتداداتها... كما تنظر إلى الإصلاح التربوي أَيضاً في شموليته، أي باعتبار أنه يجبُ أن يكونَ ناظِماً للكلّ التربوي، ومُمْتَدّاً، ومتداخلاً مع المحيط الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي العام الذي يستهدفه.

وينسجم هذا الطرح مع **منظورنا النقدي المتعدد الأَبعاد** المشار إليه آنفاً. غير أننا،

---

(1) للاطلاع أَحسن على هذا المنظور النقدي التكاملي الذي نعتمده في تحليلنا السوسيولوجي ارجع إلى:

- مصطفى محسن: اتجاهات نظرية في سوسيولوجيا التربية... مرجع سابق.
- مصطفى محسن: في المسألة التربوية... مرجع سابق.
- ب. بورديو، ج. ك. باسرون، ج. ك. شامبور دون: حِرفة عالِم الاجتماع، ترجمة د. نظير جاهل، دار الحقيقة، بيروت، الطبعة 1، 1993، ص ص: (43 - 71).
- جيوفاني بوسينو: نقد المعرفة في علم الاجتماع، ترجمة د. محمد عرب صَاصِيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة 1، 1995.
- C.W. Mills: L'imagination sociologique, Ed. F. Maspero, Paris, 1971.

تجنُّباً للتكرار، نفضل ألاّ نستعيد هنا ما قدمناه في دراسات سابقة لنا حول هذا المنظور، والذي من المفيد أن نذكر ـ بإيجاز ـ بأَن من أهم الأُسُس التي يقوم عليها ما يلي:

ـ **نقد إبستمولُوجي** يستهدف التفكيكَ النقدي لمنظومات المعرفة الغربية، والوعي بخلفياتها العلمية والإيديولوجية بأُطرها السوسيوتاريخية التي ساهمت في إنتاجها من جهة، وكذا الوعي، من جهة أُخرى، بشروط التعامل المتَفَطِّنِ مع هذه المعرفة، ونقلها، وتداولها في سياقاتنا الاجتماعية والتاريخية المغايرة، والاستئناس بها في معرفة وفهم الواقع المبحوث، بلا امْتِثَالٍ وُثُوقي لأيِّ اتباعية ضيقة أَو إطلاقية سَاذَجة.

ـ **نقد اجتماعي وحضاري متعدد ومتكامل الأَبعاد للمكونات التالية:**

ـ نقد للذات / النحن في كافَّة أبعادها، وتعدد مكوناتها الإِثنية والثقافية والاجتماعية والحضارية... واختلاف مقومات وشروط وُجُودها التاريخي: ماضياً وحاضراً وتوجهات مستقبلية.... وذلك لفَهْم وتشخيص واقعنا بمجمل مشكلاته وأزماته الفكرية والحضارية... وتملك شروط وأدوات التحكم فيه وتفعيله لتجاوز أَوضاع التبعية والتخلف.

ـ نقد للآخر/المغاير الحضاري/الغرب، وفهمه واستيعابه في اختلافه وتعدُّده، ومحاولة التأسيس العقلاني لإطار حواري منفتح للتعامل معه بشكلٍ تبادُلي مُنْتِج. وذلك بدل نَفْيِه، أَو معاداته، أَو إلغائه دون مبرراتٍ واقعية ملموسة وعقلانية.

ـ نقد اللحظة الحضارية التي تتفاعل فيها الذاتُ مَعَ الآخر. وذلك بما هي إطار سوسيوتاريخي متميز ومحدِّد لنمطِ هذا التفاعل (كما هو الوضع الحالي **لزَمَن العَوْلَمَة**). ومعلوم أن لكل لحظة حضارية ناظمة للتعامل الآنف شروطها وخصائصها ومراهناتها الفكرية والسياسية والإيديولوجية المتعددة، التي تستوجب محاولات التحليل والنقد والفهم المعمق.

غير أن النقد هنا، إضافةً إلى استحضاره لكل شروط وأَعراف وأخلاقيات الممارسة العلمية الموضوعية والمسؤُولة، لا يعني الهدمَ أَو الإِلغاءَ التام، وإنما نُريد به أَسَاساً النظرة العلمية الواعية، والفكر التحليلي المعمق، والرؤية السوسيوحضارية المنفتحة والمحاورة، وتجنب الوقوع في منزلق التبسيطية الاختزالية والتقليد الاتباعي.... مما لم ينتج عنه في مجتمعاتَنا ـ سَوَاء على مستوى الفكر أو الممارسة ـ سوى تعميق التخلُّف، واستفحال الانحراف عن المسارات العقلانية للتنمية والحداثة.

المبحث الخامس

عناصر أولية للتفكير في بناء رؤية اجتماعية نقدية لأهم شروط ومستلزمات مشروع الإصلاح التربوي المطابق

لقد حاوَلنا، فيما سبق، تقديم أهم وأعم المعطيات المتعلقة، أساساً، بعوامل وأبعاد ودلالات مفهومي **الأزمة والإصلاح** التربويين، مركزين على الواقع التربوي في المجتمعات النامية عموماً، وفي المغرب بشكل خاص. غير أننا نود أن نشير بهذا الصدد إلى أن المحدودية التي تكتنف هذه الدراسة لا تسمح بتحقيق إلمام تامّ بجميع عناصر الإشكال المبحوث. لذا فقد التزمنا التركيز الدالّ مولين الأهمية للرؤية المنهجية لا للتحليل التفصيلي الموسّع. ولاستكمال بعض جوانب ومكوّنات هذه الرؤية، نقدم، في هذا المبحث أيضاً، ما نراه كفيلاً بأن يشكل بعض العناصر الأولية للتفكير النقدي في شروط ومستلزمات الإصلاح التربوي المنشود، الكفيل بتجاوز الأزمة القائمة بكل عواملها وحواملها واستتباعاتها السلبية. ونُجمِل بعض أهم ملاحظاتنا ومقترحاتنا بصدد هذه المسألة فيما يلي:

1 ـ لعل من أهم وأخطر الوقائع، التي نلاحظها، بل ونعيشها في مجتمعاتنا، كون **العديد من المشكلات والتوعكات الاجتماعية المستفحلة لا نعرف عنها، بالدقة الكافية، إلا النزْرَ اليسير، أو قَدْ لا نعرف عنها بالمرة شيئاً ذَا بالٍ**. ولا تشذُّ أزمة التربية والتعليم والتكوين في مجتمعنا عن هذا الوضع العام. لذا فإن الإصلاح التربوي، الذي يطمح إلى أن يكون عقلانياً وإيجابياً يفرض ضرورة الانطلاق من التحديد الدقيق للأزمة التربوية القائمة، ومن المعرفة العلمية الكافية لأسبابها، ومكوناتها، وتجلياتها، وامتداداتها. وإذا كان التشخيص، في مدلوله الطبي، يشكل أولى خطوات العلاج الناجح، فإن المعرفة الآنفة تتيح لكل الأطراف التربوية المعنية فرصة التفكير السليم في تفاصيل الأوضاع المأزومة، وفي إمكانيات تخطيها وتجاوزها بما يلزم من خطط أو استراتيجيات أو تدابير

التدخل والتقويم والإصلاح.

2 ـ يترتب على الملاحظة الآنفة أهمية تدعيم **البحث العلمي**، لا في الميدان التربوي فقط، بل في مختلف المجالات الاجتماعية. وإذا اقتصرنا على الحقل الذي يعنينا هنا، فإنه من المفيد أن نذكّر بالخدمات الجلّى التي تقدمها البحوث والدراسات العلمية لمشاريع وسياسات الإصلاح التربوي. **فالبحوث التشخيصية: Recherches - Diagnostic، والتطويرية: Recheches - Développement أو التدخلية: Recherches - Action، أو بحوث التقويم: Recherches d'Evaluation**... إلخ. كلها تعد دعائم أساسية للتعرف العلمي (النظري والتطبيقي) على مكونات الواقع المبحوث، وعلى آليات اشتغاله. كما تتدخل، من أجل المتابعة، لتطوير وتنمية الممارسة التربوية وإغنائها في كل آناتها ومراحلها، مدعمة كل هذا بتقويم مبرمج، متنوع، ومتعدد الأهداف. وذلك من أجل التعرف على مستوى الإنجاز الذي تم تحقيقه في قطاع، أو خبرة، أو تجربة، أو برنامج، أو خطةٍ ما، أو مشروع إصلاحي معين. وهكذا يتم ترشيد الممارسة، وتأطير القرار السياسي الذي يوجّه بدوره هذه الممارسة ذاتها[1].

وغير خافٍ أننا لا نتوفر في مجتمعاتنا الثالثية والعربية، والمغرب بالذات، على رؤية واضحة للبحث العلمي: أهدافاً، ونماذج تنظيمية، وسياسةً، وآليات اشتغال مؤسَّسِيَّة واجتماعية واقتصادية شاملة. فبالرغم من البحوث الرسمية التي تُنجز في كافة القطاعات الاجتماعية، فإنها لا تؤدي المهام المنوطة بها. وذلك لعدة اعتبارات نُجمِلُ أهمها فيما يلي:

أ ـ إن أغلبية هذه البحوث والدراسات مُمَوَّلة من طرف مراكز قرار غربية (دول أَو منظمات....). ولذا فهي، في مجمل الحالات، تظل مرتهنةً بتوجهات وتوصيات وإكراهات مصادر تمويلها، والتي قد لا تكون، بالضرورة، منسجمة مع المصالح الفعلية الذاتية للبلد الذي تنجز فيه هذه البحوث. وهكذا تتحول عن أهدافها العلمية المفترضة والمعلَنة لتسقط في إيديولوجيا تبرير إما واقع متنفذ، وإما استحقاقية تمويل، أو قَرْض،

(1) أسامة الخولي: تخطيط البحوث التطبيقية وتقييمها، منشورات معهد الكويت للأبحاث العلمية، الكويت، 1982.
ـ د. محمود البكري: أثر البحوث في رسْم السياسات وصنع القرارات التربوية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد الرابع، السنة التاسعة، كانون الأول/ ديسمبر 1981، ص ص: (38 ـ 56).

أو مساعدة فنية أو مالية ما مشروطة بنهج خطة، أو سياسة، أو برنامج تجديدي أو إصلاحي محدَّد. وحتى البحوث التي تنجز في إطار مؤسسات جامعية فإنها تبقى - بالرغم من قيمتها العلمية - مجردَ مبادرات فردية مفتقرة إلى أبسط أنواع الدعم المالي والمعنوي، ومكرَّسة بالأساس لتحقيق أهداف تكوينية - نيل الشهادة أو الدبلوم الجامعيين - كما تظل، على مستوى استثمارها وتوظيف نتائجها وتوصياتها، مهمشة، أو حتى منسية في رفوف خزانات المؤسسات الجامعية بالداخل والخارج معاً، وبالتالي فلا تتم الاستفادة منها بشكل مُمَنْهج، معقول وهادف.

ب - يكتنف إنجاز هذه البحوث غُمُوض شديد في أساليب تدبير الإنفاق عليها، وفي تحديد المهام والمسؤوليات، ونوعية ومستوى الجهات والأطراف والمؤسسات والأطر العلمية والفنية المساهِمة - أو التي يجب أن تساهم - في هذا الإنجاز. سواء كان ذلك في مرحلة تحديد الغايات والأهداف، أو إبان التنفيذ العملي التطبيقي للبحث، أو عَلَى مستوى تقويم النتائج وتحديد مدى صلاحيتها ونجاعتها العلمية، وإمكانية اعتمادها دَعَامَة للتجديد أو الإصلاح.

ج - في إطار هذه الوضعية الملتبسة المتعلقة أساساً بالتمويل والتدبير، وبواقع استبعاد الاستفادة المنظمة والهادفة من مجمل المؤسسات المختصة بأُطرها وأبحاثها العلمية الفردية أو الجماعية: (الجامعة، مراكز تكوين الأُطر المختلفة. . . . إلخ). يُطرح أكثر من تساؤل حول مدى علمية البحوث التي تنجز في الإطار السابق الذكر، وحول مدى مصداقية الرهانات والمصالح - العلَنية أو الضمنية - التي تحركها، والتي تتحكم في أهدافها وتوجهاتها، فضلاً عن شَرْطها لنتائجها وخلاصاتها الأساسية.

د - ولذا فإن أغلبية هذه البحوث - اللهم بعض النماذج الاستثنائية - لا يمكن اعتبارها بحوثاً علمية، بالمعنى الدقيق للمُصْطلح، بقدر ما يمكن تصنيفها في إطار تقارير استقصائية ذات طابع وصفي تجميعي في أحسن الأحوال. ونظراً لصبغتها الإدارية الرسمية فلا يحضر فيها النقد والتحليل أحياناً إلا بشكل ثانوي أو هامشي، بينما تنحو، في توجهها العام، نحوَ تبرير الوقائع والممارسات والأوضاع القائمة. وهكذا تظل هذه البحوث، في مجملها، - وبالرغم من فائدتها وأهميتها النسبية حالياً على الأقل - بعيدةً عما يُنتظر منها من وظائف وأهداف علمية واجتماعية في آن.

هـ - يُسْتَخلَص، من الملاحظات السالفة، واقع **غياب سياسة علمية متكاملة في أهدافها وتوجهات ونماذج وأساليب تدبير وتنفيذ مقتضياتها**. إن هذه السياسة العلمية هي

الكفيلة في تصوُّرنا بتنمية البحث العلمي، وتأطيره، وتوجيهه نحو خدمة أهداف تربوية واجتماعية وعلمية معيَّنة. يتطلب الأمر، إذن، في وضعية مجتمعاتنا، إيجاد صِيغة للمكامَلة أو المزاوجة بين ما يمكن تسميته بـ: **«القرار العلمي»** أي تلك النتائج والخلاصات والتوصيات العلمية المترتبة على ممارسة بحثية علمية جادة وممنهجة، وبين ما يمكن تسميته بـ: **«القرار السياسي»**، أي مختلف الخطط والسياسات والبرامج والمشاريع... التي تبتُّ فيها الأَطراف والأَجهزة المعنية والمسؤولة في المجتمع. وذلك على أَساس أن كلاًّ من القرارين الآنفين يجب أن يساهم في تدعيم وإغناء وترشيد الآخر، ضمن سيرورة جدلية وتبادلية متواصلة. بهذا يمكن تجاوز الأساليب اللاعقلانية السائدة في مضمار صنع واستصدار وتصريف القرار التربوي أو الاجتماعي، من اعتباطية، وظرفية، ومزاجية، وارتجال... وبهذا يمكن أيضاً إقامة الإصلاح التربوي المنشود على أُسس علمية وسياسية واجتماعية سليمة قوية، إيجابية ومنتجة. ولْنَسْتحضرْ هنا حالة المجتمعات الغربية المتقدمة، وما تتوفر عليه من سياسات علمية عقلانية موجَّهة، لا في المجال التربوي فحسب، بل في كافة القطاعات والمجالات الاجتماعية. ولنستحضر أيضاً تلك النتائج والآثار الإيجابية لهذه السياسات العلمية الرشيدة المنْتَهَجة في هذه المجتمعات على واقع أنظمة التربية والتعليم والتكوين والثقافة: أَهدافاً، وبنياتٍ، وأَجهزة تأطير وتدبير، وممارسات تربوية، وعلاقات، وتطابقاً تكاملياً مع مجمل مكونات ومجالات وحاجَات المجتمع العام[1].

3 ـ إِن التحديد الشمولي للأَزمة، كما سبق تقديمه، لا ينبغي أن يفهم منه أنه يُلغي **الأَهمية النِّسبية**، التي يمكن أن يَختَلِهَا بعضُ عواملها ومكوناتها في إطار تراتُبيتها البنيوية. فقد يكون قطاعٌ تربوي ما أكثر مَأزمية من غيره، بفعل أسباب أَساسية هامة ومتميزة، وفي شروط اجتماعية وتاريخية خاصة ومحددة. غير أَن إقرار هذه الأَهمية النِّسبية لا يتنافى، نظرياً ومنهجياً، مع ضرورة الإدراك الشمولي لكافة عوامل وعناصر الأَزمة المعنية هنا.

---

(1) د. محمود البكري: نفس المرجع السابق.
ـ الأمم المتحدة: تقرير اللجنة التحضيرية لمؤتمر الأمم المتحدة لتسخير العلم والتكنولوجيا لأَغراض التنمية، الجمعية العامة، الدورة الثانية والثلاثون، نيويورك، 1977.
ـ أنطوان زحلان: العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة 1، 1979.

4 ـ يترتب على الرؤية المنهجية أَعلاه الاعتراف أيضاً، **في سيرورة إعداد وتنفيذ** برامج الإصلاح، **بالأَهمية النسبية لبعض الأَولويات** التي يجب أن تحظى بالاهتمام أو بالأسبقية في تنفيذ خطة إصلاحية ما. ويقوم تحديد هذه الأولويات، كما هو مطلوب، بناءً على التحديد العلمي الدقيق للمشكلات والأَزمات، لا على اعتبارات أهوائية، مصلحية فردية، أو فئَوية، أو قبَلية، أو على رهانات سياسية أو إيديولوجية محدودة منافية للمصالح العامة المشتركة. وكما نوَّهنا بإعتمادِ منظور شمولي للأزمة، فإن الإصلاح التربوي المعني ينبغي أن يُنظر إليه بدوره على أنه شمولي الأبعاد والمكونات، متناسق الوسائل والاستراتيجيات والترتيبات العملية المتكاملة.

ومما هو جدير بالملاحظة النقدية أن العديد من الإصلاحات التربوية، التي عرفها تاريخ النظام التربوي بالمغرب، لم يكن يسير وفق الرؤية السابقة الذكر. فغالباً ما كان يتم النظر إلى قطاعات التربية والتعليم والتكوين، وإلى مستوياتها وأَسلاكها، من الأَساسي إلى الثانوي إلى الجامعي، وكأنها قطاعات أو مستويات منفصلة عن بعضها التبعض. وبالتالي فإن إصلاح كل منها كان ـ وما يزال حتى في الشروط الراهنة ـ يتم في إطار عدم ربطه بغيره[1]. **فإصلاح الجامعة المغربية مثلاً**، والذي أَصبح يشكل حالياً محوراً هاماً للكثير من النقاشات والصراعات والمراهنات الاجتماعية والفكرية والسياسية والاقتصادية. . . هو نفسه إصلاح تطاله نفس المحدودية والنظرة القاصرة. إذ غالباً ما تظل مشاريعه المقترحة بعيدة كل البُعد عن ملامسة روابطه البنيوية العميقة بمستويات وأنماط التعليم الأُخرى، كالتعليم الأَساسي، والثانوي، وتكوين الأُطر، وسواء كان ذلك في إطار القطاعِ العمومي التابع للدولة، أو في إطار القطاع الخاص، الذي أَخذ يعرف الآن كثيراً من مظاهر التنامي والتنوع والتطور، لعدة عوامل ليس هذا مقام جردها وتحليلها ونقدها.

---

(1) نذكِّر هنا بمُجمل «مشاريع» الإصلاح التي بُوشرت على النظام التعليمي بالمغرب منذ الاستقلال. فعلى سبيل المثال فقط، نشير إلى المنظور الإصلاحي لِبَنْهيمة في عقد الستينيات، ثم إصلاحات فترة السبْعينيات، ثم مستهل الثمانينيات: (1984 و1985)، وما تم فيه من إصلاح للتكوين المهني، وللتعليم الأساسي، وصولاً إلى 1987 حيث أُسِّست الأَكاديميات التي انْبنَى عليها إصلاح نظام الباكالوريا، وحيث تم أيضا إصلاح نظام التوجيه المدرسي. . . كل هذه المحاولات أو «البرامج» الإصلاحية، والتي طالت المنهاج، وطرق التدريس، ومجال التعريب وتدريس اللغات الأجنبية. . . إلخ، كانت تفتقد إلى الرؤية الشمولية المتكاملة، وبالتالي تصدق عليها تلك الملاحظة النقدية المذكورة أعلاه.

وإنه لأمرٌ غريب حقاً، ولا عقلاني منطقياً، أن يُقترح، مثلاً، مشروع إصلاح الدكتوراه بمعزل عن **إصلاح جامعي شامل، بكل جوانبه البيداغوجية والعلمية، وأسلاكه ومستوياته، وأساليب هيكلته وتدبيره التربوي والمالي والإداري والبشري... إلخ.** بحيث يكون إصلاح نظام الدكتوراه مجرد حلقة مندمجة في سلسلة متناسقة الحلقات. ويكون الطالب، الذي وصل إلى قمة هرم التكوين الجامعي (الدكتوراه)، قد مر، خلال فترات تكوينه، بمسار علمي وتربوي متكامل، يؤهله بالفعل لاستحقاقية شهادة جامعية لها قيمتها العلمية والاجتماعية والاقتصادية في آن. إلا أن ما تحمله مشاريع الإصلاح المقترحة هنا هو عكس ذلك تماماً: التفكير في إصلاح قمة الهرم وإهمال أو تجاهل ـ سواء كان ذلك بوعي أو بلا وعي ـ للأُسس والقواعد، التي يقوم عليها، والتي تستمد منها القمة قوتها وسلامتها[1].

وإذا كان الاعتراف بالأَهمية النسبية، التي يمكن أن يحظي بها إصلاح بعض قطاعات ومستويات وأسلاك التعليم والتكوين في سلم الأَسبقيات المتفق عليها، مسألة واردة كما نوّهنا بذلك سابقاً، فإن ذلك لا يعني النظر إلى هذه القطاعات والأَنظمة وكأنها كيانات أو جُزُر متفارقة، مستقِلّة، ومنفصلة عن بعضها البعض، وإنما باعتبارها كُلاً متكامل ومتفاعل العناصر والمكونات. ولعل هذا التصور التجزيئي للإصلاح قد كان من بين أهمّ وأخطر العوامل الكامنة وراءَ فشل الكثير من البرامج والخطط «والسياسات

---

(1) لأخذ نظرة عامة عن واقع التعليم العالي في الوطن العربي، انظر:

ـ هيئة التحرير: الجامعات العربية بين الرهانات العلمية والسياسية، مجلة «الوحدة»، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، السنة السادسة، العدد 72، أيلول (سبتمبر) 1990، ص ص (3 ـ 4).

ـ محمد أحمد إسماعيل علي: الجامعات العربية: أهدافها وأزماتها، مجلة «الوحدة»، نفس العدد السابق، ص ص: (14 ـ 23).

ـ عبد الله بشير فضل: نظم التعليم العالي والجامعي، عرض مقارن مع دراسة ميدانية، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، الجماهيرية... الطبعة 1، 1986.

ـ د. صبحي القاسم: التعليم العالي في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، الأُردن، الطبعة 1، 1990.

ـ النقابة الوطنية للتعليم العالي: مشروع إصلاح التعليم العالي وهيكلة البحث العلمي، المؤتمر الوطني السادس، (أيام 23 ـ 24 ـ 25 ـ 26 دجنبر 1993).

ـ ملف: «التعليم العالي في الوطن العربي»، مجلة «عالم الفكر»، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني، يوليو/سبتمبر ـ أكتوبر/ديسمبر 1995، ص ص: (9 ـ 163).

الإصلاحية» التي اعتُمدت في المجال التربوي، والتي توالت على المغرب منذ الاستقلال إلى الآن، كما أشرنا إلى ذلك آنفاً.

5 ـ لعل من أبرز المظاهر السلبية للخطاب التربوي الرائج حالياً في مجتمعاتنا العربية والثالثية عامة، مثل المغرب، **تَبَنِّيه لبعض الطروحات والمفاهيم والنظريات بلا وعي نقدي كافٍ بأُسسها وخلفياتها ونتائجها. والمواقف المنادية بضرورة انفتاح المدرسة والجامعة وكل النظم التكوينية على محيطها الاقتصادي والاجتماعي مثال على ذلك.** وكما أشرنا آنفاً، فإن الموقف النقدي الحذر يقتضي أهمية الوعي بأن الملاءمة التي يُراد تحقيقها في مجتمعنا بين أهداف ومضامين وأنماط التعليم والتكوين من جهة، وبين القطاعات الإنتاجية والاجتماعية المختلفة من جهة أخرى، يجب ألا يُنظر إليها برُؤْية أحادية البُعْد تشير بأَصابع الاتهام، في الغالب، إلى النظام التربوي، معتبرة أنه هو الذي لا يتلاءَم، في توجهاته وشُعَبه ومناهجه. . . مع حاجات الاقتصاد والاجتماع وسوق الشغل، كما هو حاصل الآن. بل يجب أن يتم الوعي أيضاً بأَن سوق الشغل، ومجمل مجالات الاقتصاد والاجتماع بشكل عام، ما تزال محكومة، في اشتغالها وعلاقاتها، بالكثير من القيم، **والعقليات، والمعايير والممارسات اللاعقلانية،** مما أشرنا إليه سابقاً، من زبونية، **وقرابية، ومن لا ديمقراطية في توزيع المهام والأَدوار والمواقع وشروط الاستفادة المادية والرمزية على أساس الهُويات والانتماءات لا على أساس المقدرة أو الكفاءة العلمية أو الفنية أو الخبْروية.** . . ويؤَكد الواقع الملموس أن هذه القيم والممارسات المتعارضة تماماً مع مقتضيات التنمية أو التحديث أو الإصلاح، تزداد تجذُراً وتعمُقاً في الفكر والسلوك، تحت وطأة مفاعيل التبعية والتخلف والتخارج، وإكراهات التقسيم الدولي للعمل وللمكانة والأدوار. الأَمر الذي يجعل من الاستثمارات، ومن الاقتصاد بشكلٍ عام، في مجتمعاتنا الثالثية، قطاعاتٍ خَادِمة للأَهداف الاقتصادية والسياسية والاستراتيجية للمراكز الأَجنبية المهيمنة، أكثر مما هي خادمة لحاجاتنا الذاتية وتوجهاتنا ومصالحنا الاقتصادية والاجتماعية والحضارية.

يتطلب الأَمر إذن، لا نقد أو اتهام النظم التربوية وحدها فقط، **بل تعْمِيق هذا النقد بوعي مُطابِق** بمختلف مكونات السياق الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، الذي تندرج فيه هذه الأَنظمة، وبنوعية العلاقات التي تربطها به في ظروف زمانية ومكانية محدَّدة[1].

---

(1) - Jean - Claude Santucci (Etudes réunies par): Le Maroc Actuel, Une modernisation au miroir de la tradition, Ed. C.N.R.S., Paris, 1992 pp: (207 - 310).

6 ـ يُستنتج مما سَلَف أن من أهم أسباب فشل الإصلاحات التربوية والاجتماعية، التي توالت على مجتمعنا منذ الاستقلال إلى الآن ـ ويمكن تعميم هذه الواقعة على جلّ المجتمعات العربية والثالثية ـ **أن هذه الإصلاحات لم تكن منبثقة من اختيارات وحاجات وتوجهات وطنية ذاتية وخاصة، بقدر ما كانت نابعة ـ في إطار أوضاع التبعية الآنفة الذكر ـ من جهات ومصادر أَجنبية غربيّة، لا تمتُّ، في أهدافها ورهاناتها، بأي صلة إلى هذه المجتمعات**. لذا فإن الإصلاح المُراد تحقيقه لا يتأتى الوصول إليه في شروط التبعية هذه، بل في إطار القَطْع معها، وتجاوز عوائقها، وعواقبها، والميكانيزمات الفاعلة في تأبيدها وإعاة إنتاج شروط إنتاجها خارجياً وداخلياً. وذلك حتى يكون هذا الإصلاح متجهاً نحو تحقيق المصلحة العامة المشتركة، وليست الفئوية أو الفردية الضيقة. والتي تكرسها، في ظروف التخلف والتبعية الذَّيْليّة، **مراكز قوى، وجماعات ضاغطة، ومصالح داخلية وخارجية متواطئة**، تراهن على الاستفادة المشروعة واللامشروعة من توزيع الثروة، والمكانة، والمهام، ومواقع التحكم والهيمنة المادية والرمزية، ومن كافة الإصلاحات التربوية والاجتماعية. . . والتي تعمل باستمرار على توجيهها أو تحويلها نَحْوَ دَعْم هذه الاستفادة.

7 ـ تُؤكد التجارب والنماذج الإصلاحية الناجحة في المجتمعات المتقدمة بالذات **أهمية التخطيط التربوي** في ترشيد السياسات والمشاريع الإصلاحية. وذلك على اعتبار أنه يشكل ـ في مدلوله العام ـ الإطار الفلسفي والسياسي والمنهجي، الذي يتم الاعتماد عليه في تحديد الأَهداف، والحاجات، وأساليب التنفيذ والإنجاز، وعناصر التدخل، والتطوير، والمتابعة، والتقويم، وضبط مختلف آليات التدبير المالي والتقني والبشري للقطاع المعني[1].

وإذا كنا لا نهدف هنا إلى الإحاطة بكل أشكال ومستويات ونماذج وتقنيات وأبعاد التخطيط التربوي، فإنه من المفيد ـ خدمة لتوجهنا المنهجي في هذه الدراسة ـ أن نذكِّر بأَهمية **التخطيط الاستراتيجي: Planification stratégique** ومَا أَصبح له من مكانة في

- Collectif: Gatt - Maroc, Enjeux et implications, Ed. Annales Marocaines d'Economie, Actes des tables rondes organisées par l'(A.E.M.), Février- Mars, 1994.

(1) عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي. . . دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة 2، 1972.
- William J. Platt: Planification de l'éducation, Les besoins nouveaux de la recherche, Ed. U.N.E.S.C.O. (IIPE), Paris, 1970.
- Collectif: Les Aspects Qualitatifs de la planification de l'éducation, Ed. U.N.E.S.C.O. (I.I.P.E), Paris, 1970.

السياسات التخطيطية المعاصرة. وذلك على اعتبار أنه، تدخل استعجالي وبراغماتي وعملي موجّه بأهدافٍ إجرائية دقيقة ومحددة، يسعى ـ ضمن السياسة التخطيطية الشمولية ـ إلى هيكلة كلية للقطاع المغني وتشخيص وضبط كافة أبعاده التاريخية، وتمظهراته الواقعية، وأزماته ومشكلاته، وأيضاً أهدافه ورهاناته الحالية والمستقبلية، وعلاقاته التفاعلية، الإيجابية أو السلبية، التي تربطه مع القطاعات الاجتماعية المتباينة. غير أن هذا التخطيط لا يمكن أن يكون دعامةً أساسية لإصلاح تربوي في المستوى، وأن يعمل على تفعيل النظام التربوي وإنمائه وإخراجه من توعكاته البنيوية والاجتماعية إلا إذا توفر فيه ما يلي:

أ ـ ألاّ يكون مندرجاً في إطار **سياسات تربوية أو اجتماعية واقتصادية مستوردة، تابعة، مشروطة**، ومُمْلاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف، وحاجات وطنية بالأساس.

ب ـ أن يتكامل، إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى، **أي أن ينخرط في إطار رُؤْية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر**، وضمْنَ استراتيجية تشاركية وتحاورية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدْوَار والعلاقات.

8 ـ من المهام النقدية التي يجب أن يتسم بها **المنظور التكاملي**، الذي نريد أن

---

(1) مهم جدًا أن نُذكّر في هذا المجال بسياسة (برنامج التقويم الهيكلي: .P.A.S) التي انتهجها المغرب منذ مستهل الثمانينات، وما كان لها من استتباعات وآثار سلبية في مجملها على ميادين التعليم والتكوين والتشغيل والاقتصاد الوطني بشكل عام.

- Collectif (séminaire): La planification de l'éducation extra - scolaire en vue de développement, Ed. U.N.E.S.C.O. (I.I.P.E.), Paris, 1971.
- Albert Waterston: La planification du développement, Ed. Tendances Actuelles, Paris, 1974.
- Collecif (sous la direction de Henry Rousso): La planification en crise (1965 - 1985), Institut d'Histoire du Temps Présent, Ed. CNRS, Paris, 1987.
- UNESCO: Modèle de développement de l'éducation, Propositions pour L'Asie: (1965 - 1980), UNESCO, Paris, 1967.

كل هذه المراجع تؤكد على ضرورة قَطْع التخطيط التربوي مع السياسات المملاة من الخارج، وعلى ضرورة ربطه بالغايات والحاجات الوطنية، وأيضاً بالسياسات والمشاريع التنموية الشمولية المنسجمة معَ هذه الغايات والحاجات والرهانات الوطنية الخاصة، والمنبثقة من صميم خصوصيات المجتمع المغني. ويُراد بذلك، في العمق، التأكيد على أهمية القَطْع مع مختلف توجهات ومظاهر التبعية في الميادين التربوية والاجتماعية تحقيقاً للتنمية المنشودة.

نساهم في بلورته حول مفهوم الإصلاح التربوي، **ضرورة تجاوز التصور الظرفي والمناسباتي**، الذي يطغى عندنا على جل الخطابات والمواقف. إن الإصلاح، الذي نقصده هُنَا، يستلزم ألاَّ يُعَدَّ على أنه مجرد إِجْراءٍ يمكن الانتهاءُ من تنفيذه في ظرفية تاريخية واجتماعية معطاة، ولمعالجة بعض المشكلات أو الأزمات الظرفية العابرة، وأنه بذلك يتوقف فَوْرَ تخطيها وتجاوزها، وإنما يجب اعتبار هذا الإصلاح **سيرورةً أو مواصلة اجتماعية: Processus/Continuité** مستمرة ودائمة. وعلى هذا الأساس، فإننا لا يمكن أن نتصور أن إصلاحاً تربوياً أو اجتماعياً قد تم تحقيقه بشكل مثالي ومطلق، وذلك مهما كان مستوى تقدم وعقلانية المجتمع الذي ينتمي إليه. إن كل إصلاح، إذن، هو استمرارية يُفترض فيها أن تَغْتني على الدوام بما ينضاف إليها من معارف وخبرات ومكتسبات[1]... إنه إصلاح يظل منفتحاً على آفاق وعوامل التجدد والتغير، والتبادُل الإيجابي، والاستفادة المتواترة من المراجعة النقدية للأُسس والمنطلقات والأَخطاء، ومما توفره الممارسة العملية والتجريب الميداني من فرص متعددة للتجدد والتطور وتصحيح المسار.

9 - يستلزم الإصلاح التربوي، المتسم بالمواصفات، التي قدمناهُ بها آنفاً، **تحديد إطار توافقي عام يشارك في بلورته وتأسيس دعائمه ومنطلقاته جميع الأطراف والجهات والفعاليات الوطنية المعنية**، سواء المنتميّة منها إلى المجتمع السياسي أو المجتمع المدني، من دولة بمؤسساتها وأجهزتها الرسمية، ومن أحزاب، ونقابات، وجماعات محلية، وجمعيات ومنظمات حكومية وغير حكومية، وباحثين ومثقفين وفاعلين تربويين... إلخ[2]. وذلك لوضع أهداف تنموية ومستقبلية يتمحور حولها إجماع وتوافق

---

(1) - إن غياب التصور التشخيصي الدقيق للأزمة التربوية والاجتماعية العامة في مجتمعنا، وشيوع هذا التصور التقنوي والظرفي للإصلاح، الذي انتقدناه أعلاه، وضعٌ يجعلُ من خُطط وبرامج ومشاريع الإصلاح المقترحة أو المُنفَّذَة لا تتجاوز الانخراط في مجرد تدبير للأزمة: Gestion de la crise يعمل على إدارة تلفيقية لبعض آثارها وتمظهراتها، دون النفَاذِ إلى أعماقها وجذورها للقضاء عليها أو للتحكم في توجيهها نحو الحلول الملائمة. لذا فكثيراً ما ينجُم عن هذا الفهم وهذا التدبير السطحيين للأزمة العديدُ من الانفلاتات والمشكلات المعمِّقة للأزمة، والدافعة بها نحو الانفجار في شكل انتفاضات، أو ثورات، أو صراعات، أو انقلاب مفاجيء في موازين القوى....

(2) - نذكِّر، مرّة أخرى، بأن جل الأحزاب والهيئات السياسية في المغرب - ويمكن تعميم ذلك على واقع الوطن العربي - لا تتوفر على برامج أو بدائل تربوية دقيقة أو منظورات متكاملة للمسألة التربوية، اللهم باستثناء بعض الأحزاب المتميزة ببعض التجذر الاجتماعي، وبتوفرها على بعض التراكم الفكري والسياسي والخبرة الممارسيّة الناضجة.. إن الدراسة العلمية لطبيعة حضور

كل هذه الأطراف، وتشكل القواسم المشتركة بين مجمل توجهاتها ومواقفها ورهاناتها الثقافية والاقتصادية والسّياسية والاجتماعية المتباينة بتباين مصالحها ومواقعها وانتماءاتها الفكرية والاجتماعية(1).

يقتضي الأمر إذن أولوية بلورة **«ميثاق وطني»** إجمَاعي حول التربية والتعليم والتكوين والثقافة. وقد بذلت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، التي دعا إلى تكوينها جلالة الملك للنظر في مختلف قضايا ومشكلات هذا القطاع، وخلال مدة زمنية ليست باليسيرة، جُهُوداً جبارة أفضت، بجلساتها ومناقشاتها إلى الخروج بنتائج تمثلت في مجموعة من التقارير والوثائق الأساسية. غير أن ظروفاً سياسية متعددة، ليس هذا هو مجال مناقشتها، قد حالت دون حصول أي توافق شمولي بشأن ما انتهت إليه هذه اللجنة.

غير أن من أهم المرتكزات التي يجب، في تقديرنا، أن يستند عليها أي ميثاقٍ وطني في هذا المضمار ضرورة انطلاقه من معرفة دقيقة علمية وشمولية بالواقع التربوي، والاجتماعي القائم، وبمشكلاته وحاجاته المتعَيِّنة: (أبْعَاد الطلب الاجتماعي للتربية، أوضاع الوسط القروي، حاجات الاقتصاد وسوق الشغل، متطلبات وأهداف التنمية.... إلخ). وبالتالي بناء الاختيارات والمبادىء الأساسية، للميثاق المُرَاد، على هذه المعرفة الموضوعية المطابِقة، المبنية على المعطيات العلمية والعملية الدقيقة المؤَصّلة.

كما أن الأمر يستوجب، على هذا المستوى من التكامُل، نَمَطاً من **الشراكة**: **Partenariat** المعتمدة على **تخطيط تشاركي**: **Planification Participative**، يضم جميع الأطراف المعنية، ويضمن لها نوعاً من المشاركة الإيجابية والمتكافئة، التي تتيح

المسألة التربوية في برامج وخطابات الأحزاب السياسية في مجتمعاتنا العربية كفيلة ـ في تقديرنا ـ بأن تقدم لنا، ضمن حدود معينة، معطيات هامة وخطيرة عن مَدَى مصداقية هذه الأحزاب وقدرتها على فهم الواقع، وهيكلته، والتحكم فيه، والمساهمة في توجيهه بشكل سليم نحو مسارات التنمية والحداثة.

(1) تاماس كوزما: التخطيط التربوي وتنازع المصالح، مجلة «مستقبليات»، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، الطبعة العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بيروت، المجلد الخامس عشر، العدد 3، 1985، ص ص: (381 ـ 392).

- Collecitif: Aspects Économiques et Sociaux de la planification de l'éducation, Ed. U.N.E.S.C.O., Paris, 1984.

الفرصة لكل طرف لكي يساهم بدوره وبمهامّه وبإمكاناته، ولكي يجد نفسه ومصلحته فيما يتبلور، ضمن هذا الإطار من الشراكة والتراضي والتوافق، من غايات وأهداف واختيارات ومصالح ومواقع وتوجهات سياسية وتنمية شمولية[1].

10 ـ يُستخلص، من واقع الممارسة التاريخية، أن من أخطر التحديات التي تشكل عوائق حقيقية أمَامَ التجارب الإصلاحية المعتمدة في مجتمعات العالم الثالث، كما في المغرب والوطن العربي على العموم، ما يمكن توصيفه بواقع **غياب مشروع مجتمعي واضح الأهداف، متكامل المكونات**. مشروع تتحدد فيه، بشكل عقلاني دقيق وجلي، أبرز مواصفات ومُقَوّمات ومعالم المسار التنموي ورهاناته المستقبلية، ليس فقط في حقل التربية والتعليم والتكوين واستثمار الرأسمال البشري، وإنما في مختلف المجالات والقطاعات الاجتماعية العامة. كما تتضح فيه أيضاً **أهم مواصفات أو جانبيات «الإنسان» أو «الفرد» أو «المواطن»** ـ ولكل من هذه المفاهيم دلالته المحددة كما هو معروف ـ الذي تتم المراهنة على بنائه وإعداده في إطار سياسة تربوية وثقافية وتكوينية معينة. هذا مع ضرورة التذكير بأن كل مشروع مجتمعي، مهما كان تقدم المجتمع الذي ينتمي إليه، ومهما كان متملّكاً لشروط الجدارة والاقتدار العلمي والتكنولوجي والسياسي

(1) حول بعض شروط تحقق هذا الميثاق، وبَعْض نتائج أعمال اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، عُدْ إلى:

ـ مصطفى محسن: أي ميثاقٍ وطني؟ لأي نظام تربوي بالمغرب؟ جريدة الاتحاد الاشتراكي، بتاريخ: 9/ 10/ 1996.

ـ بعد حوار اجتماعي وسياسي شامل، توصلت اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم إلى مجموعة من الخلاصات والنتائج، التي تم التراضي حولها، والتي تضمنتها وثائق أساسية مرجعية وقع الإجماع على جُل مقتضياتها. وهي: 1 ـ وثيقة المبادىء الأساسية/ 2 ـ وثيقة التعليم الأساسي والثانوي/ 3 ـ وثيقة التكوين المهني/ 4 ـ وثيقة الهيكلة والتأطير والقضايا التربوية/ 5 ـ وثيقة التعليم العالي والبحث العلمي/ 6 ـ وثيقة قضايا التمويل.

انظر، على الخصوص، وثيقة المبادىء الأساسية المصادق على بنودها الكبرى بتاريخ: 2/ 5/ 1995، وكذلك التقرير التفصيلي والنهائي حول هذه البُنُود والمبادىء، المصادق عليه أيضاً بتاريخ: 25/ 6/ 1995، في مجلة «عالم التربية»، العدد الأول، 1996، مرجع سابق، ص ص: (115 ـ 130).

ـ تذكير: نشير إلى أن هذه اللجنة المذكورة أعلاه قد تم تكوينها بعد الرسالة الملكية إلى مجلس النواب في 16/ 6/ 1994، ثم باشرت أشغالها ونقاشاتها ابتداءً من شهر غشت من نفس السنة، لتتوصّل بعد ذلك إلى الخلاصات والنتائج التي تضمنتها الوثائق الآنفة الذكر.

- O.C.D.E.: Planification et participation dans l'enseignement, O.C.D.E., Paris, 1974.

والحضاري، لا يمكن أن يكون مشروعاً وفاقياً وإجماعياً بشكل مطلق نهائي ومكتمل. بل يظل، على الدوام، **مشروعاً منفتحاً على المستقبل، وعلى آفاق التغير والتحول، أي سيرورة متواصلة** كما نوّهنا بذلك غير ما مرة. وذلك بكل ما تفترضُه هذه السيرورة وما تتضمنه من عوائق وصراعات ومنزلقات... ومن جدلية النهضة والسقوط، والتكامل والاختلاف، والنجاح والإِخفاق... إلى آخر ما هنالك من الحيثيات، التي تختلف في حجمها وطبيعة تأثيرها من سياق سوسيوتاريخي وحضاري إلى آخر مغاير[1].

11 ـ وتأسيساً على الملاحظات السالفة، تتبين لنا بشكل جلي أهمية الربط أو المكاملة ما بين الإِصلاح التربوي في بُعْدِه القطاعي، وما بين الإِصلاح الاجتماعي في كافة أبعاده ومجالاته الشمولية. إن الإصلاح التربوي، الذي ندعو إلى إقامته في مجتمعاتنا، يجب ألا ينفصل، في تصورنا، عن باقي المسارات الإصلاحية الأُخرى، أي عن سيرورة تحقيق الديمقراطية، والمساواة، والتحرر، وتكافؤ الفرص الاجتماعية بين الجهات والمناطق المختلفة، بين المدن والقرى، بين الجنسين، وبين الشرائح، والإِثنياتِ، والطبقاتِ الاجتماعية المختلفة الأَوضاع والمواقع... إنه، إذن، **إصلاح شمولي ناظم للكل المجتمعي، ومتساوِق معه، وغير منفصل عن المسار الديمقراطي برُمته**، وبكل ما يستلزمه من تمفصل وتكامل للإِصلاحات الجزئية القطاعية، وللتوجهات والتحديات، ومن توفير كافة الشروط المناسبة للمشاركة الجماعية الإِيجابية والمنتجة في إطار حوار وطني شامل ومنفتح، ومستقطب، بشكل عقلاني وديمقراطي، لكل الفعاليات والجهات المعنية أَو المسؤولة. ولكن بشروط منهجية دقيقة لتحديد أهلية المشاركة في هذا الحوار، وكذلك في توزيع المهام والأَدوار، وفي أساليب العمل والاشتغال...، وتعيين كل ما من شأنه استبعاد أي مبرر للتشكيك في مصداقية نتائجه وخلاصاته، أو فيما ينتهي إِليه من قرارات أَو مواثيق، أو مَا يقترحه من مَشاريع أو برامج للتجديد، أو للتطوير، أَو للإِصلاح التربوي الشامل[21].

---

(1) ولتكوين فكرة أوسع عن الأَبعاد المتعددة لمفهوم المشروع، نحيل القارىء إلى:
- ROPS: Le Projet, Un défi nécessaire Face à une société sans projet, Laboratoire de recherche opératoire en sciences sociales, Ed. L'Harmattan, Paris, 1992.

(2) يمكن أن نذكر في هذا السياق بما يمكن أن تَلعبه الهيئات المنتخبة من مجالس وجماعات محلية ـ في إطار سياسة الجهوية واللامركزية كتوجهات تنظيمية جديدة في المغرب ـ من أدوار ووظائف في مجال تفعيل وإصلاح أنظمة التعليم والتكوين وجعلها أكثر انفتاحاً على محيطها الاجتماعي جهوياً ووطنياً، وأكثر استجابة لمتطلبات التنمية الشاملة.

ولعل الاستخلاص المركزي الذي نريد أن نؤكد عليه، انطلاقاً من كل المعطيات والملاحظات المسُوقة سابقاً، هو أهمية تبنّي المنظور الشمولي التكاملي الذي أبْرزنَا أهَمّ عناصره ومكوناته فيما سبق، والذي ندعو إلى اعتماده خلفيةً للنظر والتفكير والتحاور بشأن أي بديل إصلاحي مقترح. وهكذا فإن الإصلاح التربوي الذي نرى أنه من الممكن أن يكون أُفقاً لتجاوز الأزمة التربوية والاجتماعية القائمة في مجتمعاتنا العربية ـ كما هو واقع المغرب ـ هو ما يمكن تسميته بـ: **«الإصلاح المتوازي والمتكامل المسارات»**. أي ذلك الإصلاح الذي تنتظم فيه، بشكل جَدَلي وتكاملي، كل الجوانب والمكونات التي تجعل منه إصلاحاً شمولياً متجنباً لكل اختزال أو تجزيء تبسيطي للمجال المعْني. ويَبْدو مُفيداً أن نذكُر بأبرز وأهم هذه المسارات فيما يلي:

أ ـ المسَار الفكري والسياسي العام: ويتعلق الأمر، هنا، بتلك التوجهات والاختيارات الفكرية والسياسية الكبرى، أي بما يُسَمَّى عادة بـ **«الفلسفة أو السياسة التربوية»** المؤطرة والموجِّهة للنظام التربوي برمَّته. إن هذا المسار كلما حددت مكوناته وأبعاده وتوجهاته بالدقة الكافية، وكلما كانت، في الوقت ذاته، منفتحةً على آفاق التجدد والتغير وعلى القيم والأفكار والمتطلبات الفكرية والحضارية والمجتمعية الجديدة... كلما كان أكثر قدرة على التحكم في تفاعلات النظام التربوي، وعلى تكييفه حسب المستجدات والحاجات المتجددة ومفاجآت التغير الاجتماعي. وتؤكد هذه المسألة أن كل فلسفة أو سياسة تربوية أو اجتماعية هي بالضرورة نسبية، وقابلة بالتالي للتجديد أو النقد أو التجاوز النسبي. لذا فلا يجب أن تعتمد على تعامل تعسُّفي مع الواقع المعْني، بل على الاصْغاءِ إليه، وعدم إجباره على الامتثال لتوجهات تجْبِرُه على الانخراط في مسارات قد لا تنسجم ولا تتلاءم، بالضرورة، مع مقوماته وشروطه الموضوعية.

ب ـ المسار البيداغوجي: ويُقصَدُ به كل ما يرتبط بـ: **«المسألة البيداغوجية»** بكافة أبعادها ودلالاتها وعناصرها: مثل مسألة المناهج الدراسية، وطُرُقِ التدريس، والتقييم، والدّعم، والعلاقات والتبادلات والمشكلات البيداغوجية المتعددة، أي كل ما يرتبط بالجوانب الفنية التقنية، النظرية والمنهجية، في العملية التربوية بشكل عام... ولعل من أكثر التصورات تداولاً في هذا الإطار بعض التصورات الإختزالية التي تنظر إلى المسألة البيداغوجية كما لو كانت جانباً تِقْنياً أو مهنياً مُستقلاً في العملية التعليمية، وبالتالي فإن من الممكن التحكُم في مشكلاتها وآليات تدْبيرها بشكل مستقل تماماً عن أي اعتبارات

أخرى خارج الحقل البيداغوجي الصرف. إن هذه الرؤية الاختزالية قد كانت ـ في تقديرنا ـ وراءَ الكثير من حالات التعثر والتخبُّط والتيهان، التي اتَّسَمَ بها تعامُلُنا مع مفاهيم ونماذج تجديدية وتدبيرية متعددة مثل: التدريس بالأهداف، والتقييم التربوي، والمراقبة التربوية... إلخ. إذ تَمَّ النظر إليها في غياب ربطها بالشروط الفكرية والاجتماعية التي أفرزتها، وأيضاً بالخصوصيات المعرفية والاجتماعية للسياقات التي نُقلتْ إليها، كما هو الشأن بالنسبة للمجتمع المغربي، أو مجتمعاتنا العربية. وهكذا ظلت هذه المفاهيم والنماذج التجديدية ـ رغم أهميتها الوازنة ـ بعيدةً كل البُعْد عن المساهمة الإيجابية في تفعيل وعقلنة وتطوير ممارساتنا التربوية، وفي التسريع بعملية الإصلاح التربوي الناجع والشامل.

ج ـ **المسار الاقتصادي**: ويُرادُ به كل القضايا المتعلقة بتمويل التربية والتعليم والتكوين، ونوعية وكفاية مصادره الحالية والمستقبلية، ومشكلات تدبير الإنفاق على التعليم، وما يرتبط بذلك من قضايا كالمجانية ـ التي ما تزال في مجتمعنا المغربي مَحَلَّ نقاش وطني عميق وساخن، ولم يتم الحسم فيها حتى الآن بكيفية جلية، توافقية ومحددة المعَالم وإجراءات التنفيذ.... ـ وكذلك مسألة مشاركة الفاعلين الاجتماعيين المعنيين، من مؤسسات إنتاجية، وجماعات محلية، وهيئات منتخبة، وغيرها، في التخفيف من عِبْءِ الكلفة المادية التي ما تزال حتى الآن تتحملها الدولة ومختلف الفئات الاجتماعية. ذلك أن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي أصبحت تعرفها باستمرار مجتمعاتنا تؤكد على ضرورة البحث عن الشروط الملائمة لإقامة شراكة حقيقية وتكاملية في هذا المجال بين كافة الفرقاء والأطراف المعنية. والهدف من ذلك هو جعل التعليم رافداً للاقتصاد الوطني، وتوجيه هذا الاقتصاد ليكون دعامةً للتنمية التربوية أيضاً. وذلك في إطار منظور جدلي وتكاملي للعلاقة التبادلية المنشودة بين التعليم والاقتصاد، بَعيداً عن بعض التصورات الاقتصادَوِية الميكانيكية الضيقة، التي تروِّجها بعض الخطابات التربوية والاقتصادية السائدة. ونعتقد أَنهُ في هذا الإطار الشمولي يمكن مناقشة بعض المسأَليات، كالمجانية، والخَوْصَصَة، والاستثمار في التعليم الخاص، وعلاقة ذلك بالاستثمار الوطني العام....إلخ. شريطة أن يتم ذلك في إطار واضح الرؤَى والتوجهات الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المتكاملة.

د ـ **المسار التنظيمي**: والمقصود بذلك هو كلُّ ما لَهُ علاقةٌ ما بتدبير آليات اشتغال كل مكونات المنظومة التربوية، سواء فيما يتعلق بأبعادها الداخلية الخاصة، أو

بارتباطاتها مع محيطها الاجتماعي العام الذي تنتمي إليه. وفي هذا المسار يمكن التفكير في إصلاح وتجديد وسائل وأساليب اختيار الأُطر التربوية والإدارية، وتكوينها، وتقويم مردوديتها وأدائها الوظيفي، وتمكينها من فهم مسؤولياتها وأدوارها ومشكلاتها أيضاً. . . . وهنا بالذات تظهر أهمية المراجعة النقدية الشاملة للعديد من النماذج والتشريعات والنصوص المنظمة لهذا المسار التدبيري، والعمل على تجديدها باستمرار، انطلاقاً من بعض الاختيارات والتغيرات والمطالب المستجدة. وإذا كانت **مسألة الإدارة والتنظيم وتدبير الشؤون العامة، في كل مجتمع، هي مسألة سوسيوثقافية بالأَساس،** أي مرتبطة بالقيم والعادات والأَعراف والمعايير السائدة، أي بالثقافة المتبناة في المجتمع، بمعناها الاجتماعي الشمولي الواسع، فإن من أهم الأُسس أو القيم. . . التي أَصبحت تدعو إليها التوجهات التدبيرية المعاصرة، باعتبارها قيماً يتزايد الاهتمام بها على المستوى الكوني، هي: **اللامركزية في** اتخاذ وتصريف القرارات المختلفة، ثم **ديمقراطية المشاركة أو التشارك** كآلية لتفعيل مختلف الأَطراف المعنية، ثم الفعالية في الإنجاز اعتماداً على الأَساليب والتقنيات المعاصرة: (كالأَساليب الإعلامياتية والمحاسبية. . . إلخ). والواقع أنه يصعب أَن نتصور إصلاحاً ناجعاً للقطاع التربوي لا يأخذ بعين الاعتبار هذا المسار التنظيمي الهام، والذي سنعود لاحقاً إلى التذكير ببعض قضاياه باعتباره أولويةً شارِطة.

هـ ـ المسار الاجتماعي: ومن أهم ما يمكن أن يُشار إليه هنا هو ضرورة جعل التعليم سنداً للمسار الديمقراطي، يَرْفُدُه ويُغنيه بالكفاءات الفاعلة والمنتجة. غير أَن ذلك لا يمكنه أن يتحقق إلا بتوفر شرط آخر ملازم له أَلا وهو أن يكون هذا المسار الديمقراطي ذاته دعامة لتعميم التربية والتعليم والتكوين، وتحقيق التكافؤ الشامل في الفُرص التربوية والاجتماعية بلا تمييز، أو انتقاءٍ، أو حَيْفٍ، أو فَرْز نُخْبَوِيّ، أوْ إثني أو طبقي أو جغرافي. . . إن ارتباط التعليم في المجتمعات المعاصرة بالمكانة الاجتماعية، وبالحركية الاجتماعية والصعود المراتبي، وإن قيام العديد من الأنظمة في مجتمعاتنا العربية على أُسس غير عادلة ولا ديمقراطية واقعٌ من شأْنه أن يشعر معه بعضُ الفئات والشرائح الاجتماعية غير المحظوظة في المدن والقُرى بالكثير من مشاعر الإحساس بالظلم، والتهميش المادي والرمزي. الأَمر الذي لا يُساعد على سيرورة البناءِ أو الانتقال الديمقراطي المنشود، بقدر ما يُؤَلِّب الأحقاد أو النعرات والصراعات الطبقية والقبلية والإثنية. . . بكل ما لها من أبعاد وخلفيات ودلالات، وبما لها أَيضاً من عواقب

واستتباعات سياسية واجتماعية وثقافية سلبية وخطيرة. ولذا فإن رَبْط الإصلاح التربوي في مجتمعاتنا بالمسار الديمقراطي ـ كما أشرنا إلى ذلك سابقاً ـ يُعد، في تقديرنا، من بين أكبر الرهانات التي تواجهنا في المرحلة الراهنة من تحول نظمنا التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

و ـ **المسار الثقافي**: ويُراد به تلك السيرورة الإصلاحية والتجديدية التي تعمل ـ في إطار تكاملي مع السيرورات المذكورة أعلاه ـ على تفعيل النظام التربوي وتثويره والرفع من إنتاجيته وأدائه الوظيفي العام، لتصبح المؤسسة التربوية: (المدرسة، أو المركز، أو المعهد، أو الجامعة. . .) قطبَ إشعاع ثقافي وتربوي وتنموي شامل وناظم لكل مكونات المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه. وذلك بغاية نَشْر ثقافة وقيم جديدة، وبناءِ أَو تكوين مواطن/انسان جديد، متشبع، فكراً وممارسةً، بقيم العِلم، والإنتاج، والمبادرة، والمشاركة، والديمقراطية، والتقدم. . . مِمّا يدعم مسيرة المجتمع برُمَّتِه نحو اقتحام مستقبل التنمية والحداثة، بما يتطلبه ذلك من كفاءة واستحقاقية.

كانت هذه، إذن، بعض أبرز **المسارات** التي نرى ضرورة اعتبار وزنها في كل إصلاح تربوي أو اجتماعي متكامل. ونحن إذْ تحدثنا عنها هنا منفصلة عن بعضها البعض فإن ذلك لايعني الإحالة إلى أي منظور تجزيئي في تحليل جوانبها وأبعادها. وإنما كان ذلك على مستوى الإجْراء المنهجي التوضيحي ليس إلاّ. وهكذا فإن فهم هذه المسارات في توازيها وتساوُقها، بل وفي تفاعلها الدينامبكي والجدلي المسترسل، يُعد شرطاً أسَاسياً لإدراك دورها ومكانتها ضمن أي تصور إصلاحي مقترح.

كما نود أن نشير، هنا أيضاً، إلى أننا حينما قدمنا، في هذا المبحث بالذات، بعض شروط ومستلزمات الإصلاح التربوي، كما نتصوره، فإننا لا نريد أن يُفهم من طروحاتنا الآنفة أننا نهدف إلى تقديم **«وصْفة إصلاحية جاهزة ومكتملة»**، وإنما كنا نطمح فقط إلى طرح بعض القضايا والآراء والتصورات بشكل نقدي يحاول أن يجعل منها عناصر أَو مقدمات للتفكير في بعض مضامين الخطاب التربوي السائد في مجتمعنا قُطرياً وقومياً، وأيضاً لمقاربة بعض جوانب ومكونات واقعنا الاجتماعي والتربوي المأزوم. وسنواصل، في المبحث اللاحق، هذه المقاربة التحليلية النقدية، للخطاب والواقع التربويين معاً، مثيرين ضرورة الاهتمام ببعض المشكلات والأَسبقيات، التي تمليها علينا شروط وتحديات ومطالب المرحلة الراهنة. ذلك أن الأمر، وكما أكدنا على ذلك غير ما مرة في هذه الدراسة، لا يتعلق فقط بمجرد إصلاح تربوي قطاعي، وإنما يرتبط بإصلاح

اجتماعي شمولي تتكامل وتتفاعل فيه كل المسارات التربوية والاقتصادية والسياسية والثقافية.... المكونة للبناء المجتمعي العام.

إن المنظور الإصلاحي التكاملي الذي نقترحه هُو الذي يُراهن على المزاوجة التفاعلية بين النموذجين السائدين في العديد من الخطابات التربوية الرائجة حول مفهوم الإصلاح التربوي:

- النموذج الذي يَنطلق من المنظور المِيكْروسُوسْيُولوجي المتَمحْوِر حول النظام التربوي تحديداً، بهدف تفعيله وتجديد وظائفه ومضامينه وآليات اشتغال مؤسساته وبنياته وهياكله وتوجهاته... وذلك وفق مطالب التغير الاجتماعي ومستجدات التنمية والحداثة.

- النموذج الذي يستند على المنظور الماكْرُوسُوسيولوجي، والذي يربط بين إصلاح القطاع التربوي وبين الإصلاح الشمولي للنظام المجتمعي القائم. وذلك بكل ما يتفاعل في هذا النظام من شروط ومحدِّدات ذاتية خاصة به، ومن محددات وشروط موضوعية تتعلق بما لهذا النظام من ارتباط وثيق بسياقات وأوضاع كونية شمولية بكل تفاعلاتها وإكراهاتها المتعددة.

إن هذه الرؤية التكاملية، التي استلْهمناها خلفيةً موجهة لمقاربتنا للخطاب التربوي الإصلاحي في هذه الدراسة، قد أصبحت - كما هو معروف في الحقل السوسيولوجي - من بين أبرز الأطر النظرية الأكثر تداولاً في علم اجتماع التنمية والتغير الاجتماعي تحديداً. وذلك خلافاً لما كانت تروِّجه بعض الطروحات الكلاسيكية والتبسيطية المتجاوَزة حول قضايا التنمية، والتجديد، والإصلاح... سواء تعلَّق الأمر بالمجال التربوي، أو بالمجال الاجتماعي الشامل.

تعقيب عام: رهانات المرحلة:
أولويات، وآفاق للنظر والتساؤل والحوار

لقد حاولنا ـ بنوع من التركيز، الذي أَردناه أَن يكون دَالاً ومعبِّراً عن الطروحات الأَساسية، التي كنا نريد توصيلها ـ أن نقدم، في المحاور السابقة من هذه الدراسة، ما يمكن اعتباره قاعدةً أَولية لبناءِ **تصور سوسيولوجي نقدي وتكاملي متعدد الأَبعاد** للأزمة الراهنة لنظامنا التربوي، وأيضاً لما يفترضه واقع هذه الأَزمة ـ بكل عواملها وتمظهراتها وعواقبها. . . ـ من إِصلاح تربوي واجتماعي شامل وناجع.

وإِذا كنا قد ركزنا، في تحليلنا للوضع التربوي الآنف، على نموذج المجتمع المغربي المعاصر، فإِننا قد حاولنا، في الوقت ذاته، أن نجعل هذا التحليل منفتحاً على واقعنا التربوي والاجتماعي **القومي العربي**، بل وعلى أَوضاع **العالم الثالث** بشكل عام، معتقدين أن هذا الإِطار العام المنفتح هو الإِطار الأَنَسب للفهم، ولإِدراك عمق العديد من المشكلات والقضايا التي تثيرها الإِشكالية موضوع البحث، وواعين، في الآن ذاته، بتعدد ولا تجانس مجتمعاتنا القومية العربية والثالثية، وبما للخصوصيات المحلية من دور وأَهمية في هذا المجال. مما يتطلب المزيد من الحذر، وتجنب التعميمات المجانية أو الساذجة، كما نوَّهنا بذلك سابقاً.

أما من الناحية المنهجية، فإِن الهاجس الذي كان يشكل محور انشغالنا ويوجِّهنا في مقاربة مختلف جوانب الإِشكال المْطروح هو **التركيز على الجانب النوعي لا الكمي في المقاربة المعتمدة**. لذا لم نُعِر اهتماماً كبيراً للمعطيات الكمية ـ وهي لا تخلو من أهمية، رغم عموميتها، وضبابيتها، وعدم الإِجماع على مصداقيتها، وخاصة منها ذات الطابع الرسمي التبريري في الغالب ـ وإِنما ركزنا على **الأَبعاد السوسيولوجية والتربوية لإِشكالية** الإِصلاح التربوي، ولا سيما فيما يتعلق بنقد وتحليل ما يروِّج حولها من أقوال، وفُهوم،

ومواقف، وخطابات. . . نعتقد أن المنظور المنهجي الذي اعتمدناهُ في الكشف عن مضامينها، وإحالاتها المرجعية، سوف يُسهم في فهم علمي لأُسسها ومكوناتها، وفي **تأصيل سوسيولوجي** للنظر إليها.

وإذا كان ولا بد من تقديم بعض المؤشرات الرقمية الدالة، كمجرد أمثلة فقط لا تتمع سوى بأهمية ومصداقية نِسبيتين، فإننا يمكن بِناءً على ذلك أن نَقُول: إن من أكبر التحديات، التي تواجهنا في ظل الأزمة التربوية والاجتماعية القائمة ونحن على أَبواب القرن الواحد والعشرين، والتي على الإصلاح التربوي المنشود مجابهتها وتجاوزها، **مُشكل الأمية**(1).

فحَسَبِ النتائج الأَولية **للإحصاء العام للسكان والسُكْنَى لسنة 1994**، ما تزال نسبة المغاربة الأُميين البالغين 10 سنوات فما فوق تصِلُ إلى 54,9٪، 41,7٪ بالنسبة للذكور، و67,5٪ بالنسبة للإناث. وبناءً على نتائج البحث الوطني حول مستويات معيشة الأُسر المغربية، والذي أُجري سنة 1991، نجد أن نسبة الأُميين في المغرب، حسب وسط الإقامة والجنس، هي كما يلي: فبالنسبة للوسط الحضري نجد أَن 49٪ من الإِناث و24٪ من الذكور أميون، وأما بالنسبة للوسط القروي فهناك 87٪ من الإناث و55٪ من الذكور أميون كذلك. ومعلوم أن هناك ترابطاً سببياً أكيداً بين هذا الواقع المستفحل للأمية وبين عدم نجاعة النظام التربوي، وعدم قدرته على تعميم التمدرس، وذلك بتوفير عرض تربوي في المستوى كمياً ونوعياً، يضمن نوعاً من الدمقرطة وتكافؤ الفرص التعليمية لكافة الشرائح الاجتماعية. ولا سيما في الوسط القروي، الذي ما يزال في مجتمعنا المغربي يعاني حتى الآن الكثير مَن المشكلات في هذا المجال. وذلك على الرغم من الجهود المبذولة منذ أَكثر من أربعة عقود من الاستقلال، والتي لم تُسْفِرْ - نظراً لتشتتها وعدم تكاملها أَهدافاً وأَساليب تنفيذ وتدخُل - سوى عن بعض النتائج الإِيجابية. وذلك قياساً إلى حجم تلك الجهود، وتكلفتها المادية والمعنوية الباهضة، التي تحملتها الدولة والمواطنون في آن.(2)

---

(1) وزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية، مديرية الشؤون الاجتماعية: برامج محو الأُمية وتعليم الكبار، بيانات وأرقام (منشور)، الرباط، 1996، ص ص: (1 - 20).

(2) للاطلاع على واقع التعليم في الوسط القروي المغربي وما يبذل من مجهودات لإخراجه من أزمته، يُستحسن الرجوع إلى:

- مجموعة مؤلفين: اتجاهات الإِصلاحات التربوية في البلدان المغاربية، أعمال الندوة العربية

وإذا انتقلنا من مشكل الأمية إلى محاولة تقديم نظرة أولية سريعة على **حجم التحديات المطروحة علينا في مجالات التربية والتعليم في أفق القرن المقبل**، فإننا نجد أن إسقاطات وتوقعات وزارة التربية الوطنية تقدم لنا المعطيات الرقمية الآتية:

- سيرتفع معدل التمدرس سنة 2000 إلى حوالي 90٪.
- على المدارس أن تفتح أبوابها في سنة 2001 لزهاء 721000 تلميذاً، 57٪ منهم في الوسط القروي.
- سيبلغ عدد **اللامتمدرسين** بين سنوات 1990 و2000 حوالي 1710000.
- سيبلغ عدد **المطرودين** من السلك الأول من التعليم الأساسي بين سنوات 1989 و2000 ما يفوق 1750000 طفلاً، وذلك بمتوسط 159000 مطرود سنوياً.
- سيصل عدد **المنقطعين** عن طور التعليم الثانوي 666800 منقطعاً، أي بمتوسط 55567 منقطعاً في كل سنة(1).

وبالرغم من نسبية صلاحية هذه التوقعات الكمية، وإذا أضفنا إليها أيضاً ما يمكن توقعه من ارتفاع لِنِسَب منتوج أنظمة التعليم والتكوين، أي لنسبة الخريجين المرشحين للبطالة المؤكدة، وما يستوجب ذلك من جميع الجهات المسؤولة والمعنية من إحداث لمناصب الشغل الكفيلة باستيعاب بعض هؤلاء الخريجين، كي لا نقول كلهم؛ إذا

الأوروبية حول «هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي»، المنعقدة بكلية علوم التربية بالرباط، في تاريخ: (14 إلى 17 أكتوبر 1991)، منشورات كلية علوم التربية، الرباط، 1992، ص ص: (23 ـ 34).

- M.E.N., (I R E D U): Analyse des déterminants de la scolarisation en zones rurales au Maroc, Ed. Dar Nachr AL Maârifa, Rabat, Juin, 1993.
- M.E.N.: Emquête par sondage sur la scolarisation de filles dans cinq provinces, Ed. Al Maârif Al Jadida, Rabat, Mars, 1994.
- M. Radi: Le développement de l'éducation en milieu rural, Propositions Stratégiques, Ed. AL Maârif Al Jadida, Rabat, 1995.

(1) المجلس الوطني للشباب والمستقبل: أيةُ تربية، أي تكوين، أي تشغيل لمغرب الغد؟ مرجع سابق، ص ص: (146 ـ 147).
وارجعْ إلى الكثير من المعطيات الرقمية الهامّة ـ ولا سيما ما يتعلق منها بواقع التمدرس في الوسط القروي ـ في المراجع التالية:

- M.E.N., (I R E D U): Analyes des déterminants... op. cit.
- M.E.N.: Enquête par sondage..., op. cit.
- M. Radi: op. cit.
- M.E.N.: Le mouvement éducatif... (1980 - 1992), Ed. Al Maârif Al Jadida, Rabat.

استحضرنا كل معطيات هذا السيناريو المهول، تبيّنَ لنا، بما لا يدع أي مجالٍ للشك، أننا بالفعل أمام صعوبات وتحديات تفرض علينا رفعها ومجابهتها، لا بلغة الوعُود والشعارات السياسية المسكّنة لآلام الإحْباط، أو الأَرقام المتفائلة المضلِّلة، وإنما بالفعل المتعيِّن والإنجاز المباشر الملموس، الذي يجب تحديد أطرافه المسؤولة والمعنية والمتعاونة. . .

لكُل هذه الاعتبارات والملاحظات، التي أَدرجناها آنفاً، نعتقد أَن مسأَلة الإِصلاح التربوي هي، في منظورنا النقدي التكاملي، **مسأَلة اختيار اجتماعي وسياسي إِجْمَاعي وتوافقي شامل،** مكرس للديمقراطية، ووضوح الرؤى، وتكامل الأَهداف، وتوفر الإِرادة السياسية الواعية بمسؤولياتها ومهامها التاريخية الحاسمة والجسيمة. وهكذا فإِن الإِصلاح التربوي المنشود هو الذي يُنتظر منه تلك المواجهة الجماعية والشاملة لمشكلات واقعنا التربوي المختل في كل مكوناته وبنياته وأَبعاده، وأن يجعل من التربية والتعليم والتكوين **وسيلة لبناء الإِنسان المنتج والمبدع، والذي يعد «أثمن رأسمال»، و«ثروة للأمة»، والعنصر الأَساسي في كل مسار تنموي،** كما يُعدُّ الاستثمار فيه أرقى وأَجدى كافة أنماط الاستثمارات الأُخرى مهما كانت قيمتها الاقتصادية والاجتماعية. **إنه الإِصلاح الذي يشكل ثورة اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية شاملة ومتواصلة** ضد الجهل، والقهر، والتخلف، والاستغلال، والعَزْل الطبقي، والتهميش المادي والمعنوي. . . جاعلاً من المدرسة مركز إِشعاع وتوعية وترشيد، وأَداة للتحويل الثقافي والاجتماعي الإِيجابي. وذلك باعتبار التربية، في مفهومها الاجتماعي الشمولي وفي دورها التقدمي، عملية تستهدف بالدرجة الأولى مسألة **تحرير الإِنسان ودمقرطة الحياة،** وتلبية حق الإِنسان في الاستفادة من منتجات الفكر البشري وإِبداعاته المتعددة، وفي امتلاك المعرفة الكافية والقدرة على مواكبة مستجدات الحضارة الإِنسانية، والمساهمة الإِيجابية في إِغنائها والتمتع بخيراتها ومكتسباتها، كما تنص على ذلك مختلف العهود والمواثيق الدولية. وهكذا فإِن العمل على إِيجاد صيغة للمزاوجة بين دور التربية في تنمية الموارد البشرية وتأْهيلها وإِعدادها للسُّوق أي للشغل والاقتصاد بشكل عام، وبين دورها في بناءِ الشخصية الإِنسَانية وتلبية الحقوق الفردية والجماعية في التعليم والمعرفة، عَمَلٌ يعَد من أهم مستلزمات كل إِصلاح تربوي فعَّال وهادِف[1].

(1) د. محمد لبيب النجيعي: دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص ص: (34 ـ 57).

غير أن القراءة النقدية المتأنية لأغلب الخطابات الرائجة عندنا حالياً حول أزمة وإصلاح النظام التربوي، وسواء على المستوى الوطني المحلي أو على المستوى القومي العربي، تؤكد لنا أن بعض هذه الخطابات ما يزال لم يقطع بَعْدُ مع العديد من الطروحات الاختزالية والتقنوية الضيقة عامِلاً بذلك على تدعيم شروط مضاعفة لأزمة لتصبح، في الظروف الفكرية والاجتماعية لهذا الوضع الملتبس، متمظهرةً في **خطاب تربوي وسياسي مأزوم حول واقع تربوي واجتماعي هو بدوره متوعّك مأزوم**. وبذلك تتعقد وتترسخ عناصر هذه الأزمة بكل امتداداتها وإفرازاتها ونتائجها وميكانيزمات إعادة إنتاج شروط إنتاجها.

كما أن القراءة المذكورة أعلاه تبرز لنا أن بعض تلك الخطابات المشار إليها ما يزال منتجوها لم يفصلوا، بشكل إجرائي دقيق، بين مفهوم الإصلاح، كما قدمناه آنفاً، وبين بعض الدلالات الكلاسيكية التي أعطيت لهذا المفهوم في بعض فترات تطورنا الفكري والحضاري، ولا سيما في بداية القرن الحالي الذي شهد عدة حركات إصلاحية تبلورت مرجعيتها الفكرية والسياسية والإيديولوجية فيما سمي **بالخطاب النهضوي** العربي الحديث

ـ صالح عزب (إعداد): التحديات العالمية والتنمية البشرية، (من وثيقة معلومات بعنوان: «تأمين حاجات التعليم الأساسية: رُؤية جديدة للتسعينات»، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع)، مجلة: «تعليم الجماهير»، مجلة متخصصة تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، العدد 36، ديسمبر / كانون الأول 1989، السنة السادسة عشرة، ص ص: (170 ـ 219).

ـ مجموعة مؤلفين: علوم التربية والتنمية، أعمال الندوة المغاربية المنعقدة بكلية علوم التربية بالرباط (من 31 ماي إلى 2 يونيو 1990)، منشورات المجلة المغربية لعلوم التربية (التدريس)، 17، 1991.

ـ مصطفى محسن: التخطيط التربوي الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية العربية، عناصر أولية حول المفهوم والأسس وبعض المنطلقات المنهجية، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 5 ـ 6، السنة الثالثة والثلاثون، آذار ـ نيسان/ مارس ـ أبريل 1997، ص ص: «33 ـ 44».

ـ اليونسكو: تأملات في مستقبل التنمية التربوية (بحث مستمد من وثيقة العمل الرئيسية التي أعدتها اليونسكو للاجتماع الثاني للمجموعة الدولية المكلفة بالنظر في مستقبل التنمية التربوية في العالم/ باريس من 30/ 11 إلى 4/ 12/ 1983)، ترجمة أنطوان خوري، مجلة «التربية الجديدة»، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، العدد السادس والعشرون، السنة التاسعة، أيار (ماي)/ آب (أغسطس) 1982، ص ص: (64 ـ 87).

-G E R R H: La problématique des ressources Humaines au Maghreb, série «Colloques» (1), Travaux du séminaire organisé à la faculté de droit de Rabat (18 - 19 Mars 1994).

والمعاصر. ومعلوم أن الإصلاح في ظل هذه الشروط الحضارية لم يكن يُراد به الثورة التغييرية الجذرية للقيم وللبنيات الاجتماعية السائدة ـ كما كان متداولاً في الفكر الثوري ذي المرجعيّة الماركسية تحديداً ـ وإنما كان يقصد به تحسين الشروط والأوضاع القائمة مع نوع من الحفاظ على أهم الأُسس والثوابت والقيم والمقومات الأساسية للمجتمع. وتقدم الإصلاحية السلفية مثالاً خاصاً ومتميزاً في هذا الإطار. لهذا **استمر عند البعض الآن كثير من الخلط بين مفهوم الإصلاح، وبين معاني الترتيق والترقيع والتوفيقية:** **Eclectisme**، والتي اتخذها البعض كذرائع لانتقاد خطاب الإصلاحية العربية في بعض أنماطه وتوجهاته الفكرية والممارسية. وكما أسلفنا، فإن الإصلاح التربوي، بالمعنى الشمولي الذي حددناه به، يتجاوز المعاني الآنفة، والتي كثيراً ما تحيل إلى **رُؤى وتصورات انتقاصية: Péjorative** بالأساس[1].

وكاستخلاص أساسي يمكن القول: إن منظوراً شمولياً لأزمة نظامنا التربوي في كافة أبعادها: دلالاتها وتاريخها، وراهنيتها، ومظاهرها، ومستتبعاتها... يستلزم بالتبعية، وعلى مستوى التصور الاستراتيجي لتخطيها وتجاوزها، منظوراً شمولياً للإصلاح التربوي والاجتماعي المتكامل المناحي، يُراهن على تجنب الاختزال، والظرفية، والرؤية التجزيئية القاصرة، والحذر من الوقوع تحت طائلة **«الدعاوى الشعارية للسياسات الإصلاحية»**. هذه السياسات التي لم تنتج لا إصلاحاً كلياً ولا جزئياً، وإنما تكشفت ـ

---

(1) من بين الدراسات الهامة التي انتقدت الخطاب الإصلاحي، سواء في المغرب أو في الوطن العربي، نذكر كمجرد أمثلة ونماذج:
- د. محمد عابد الجابري: الخطاب العربي المعاصر... دار الطليعة، بيروت، الطبعة 1، 1982.
- وَضَّاح شَرارة: حول بعض مشكلات الدولة في الثقافة والمجتمع العربيَّيْن، دار الحداثة، بيروت، الطبعة 1، 1980.
- عَلي أومْليل: الإصلاحية العربية والدولة الوطنية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، دار التنوير، بيروت، الطبعة 1، 1985.
- عثمان أشقرا: في سوسيولوجيا الفكر المغربي الحديث، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، الطبعة 1، 1990.
- ياسين الحافظ: الهزيمة والإيديولوجيا المهزومة، دار الطليعة، بيروت، الطبعة 1، 1979.
- مصطفى مُحسن: الخطاب التربوي وإشكالية تحديث النظام التعليمي بالمغرب، نحو البحث عن خَلْفية سوسيوتاريخية، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 3/4، السنة التاسعة والعشرون، كانون الثاني ـ شباط/يناير ـ فبراير 1993، ص ص: (46 ـ 69).

في مجمل نتائج وعواقب تجريبها العملي ـ عن الأَوهام، والإِحباطات السياسية والاجتماعية المتتالية، والمراوحة اليائسة في الدوائر المفرغة. . . وبالرغم من غياب الدراسات التقويمية الشمولية حول الخطط والمشاريع الإِصلاحية، فإِن ما يُستفاد، من بعض الدراسات الأَولية والتقارير الجزئية، أَن الإِصلاح التربوي، الذي انتهجه المغرب منذ عام 1985، وما استتبعه من إِصلاحات جزئية في مجالات تقنيات وطرائق التدريس والتقويم والتأطير، والمناهج، والهيكلة الجديدة، ونظام الأكاديميات. . . لم يحقق الكثير مما كان يُنتظر منه من نتائج تربوية واجتماعية، ولم يحل الأَزمة التربوية القائمة، بقدر ما أَفرز مشكلات جديدة جعلت الفكر والممارسة التربويين معاً أمام أوضاع إِشكالية مستعصيّة. ومما يضاعف خُطُورة هذا الوضع المَأْزمي أَنه لم يَعُدْ، في مجتمعاتنا الثالثية عموماً، مقتصراً على قطاعات محدودة، كقطاع التربية والتعليم والتكوين مثلاً، وإِنما استفحلَ وتنامَى ليطال كل مكونات ومجالات المجتمع العام، معمِّقاً بذلك كافة الشروط المكرسة «لِنُمُوِّ التخلف»: **Développement du sous - Développement** واتساع دائرة مؤشراته وتجلياته وامتداداته المتعددة[1].

ـ وفي إِطار هذا الاستخلاص العام وكإِضافات تدعيمية وتأكيدية لكل ما سبق عرضه، يمكن طرح العديد من القضايا، التي يمكن أن تشكل مجالات للتدخل الإِصلاحي، وأَيضاً موضوعات للنقد المعرفي والتربوي والاجتماعي. ولعل من أَبرز هذه القضايا وأكثرها أولوية ما يلي[2]:

---

(1) أندري جندر فرانك: تطور التخلف، في: «بول سويزي وآخرون: «الأمبريالية وقضايا التطور الاقتصادي في البلدان المتخلفة»، ترجمة عِصَام الخفاجي، دار ابن خلدون، بيروت، 1974، ص ص: (99 ـ 119)».

ـ بول بايروك: مأزق العالم الثالث، دار الحقيقة، بيروت الطبعة 1، 1973.

(2) في هذا الإِطار نود أن يتم النظر إِلى مجمل الخلاصات والتخريجات التي انتهتْ إِليهما هذه الدراسة لا على أساس أنها نتائج نهائية، قَطْعيّة ومُطْلَقة، بل باعتبارها فقط مجردَ ملاحظات نقدية، ونقط للتساؤُل والحِوار ولوضع فرضيات لقراءات جديدة ومتعددة للخطاب والواقع التربويين قُطرياً وقومياً. ذلك أنه في إِطار فكر نقدي منفتح ومحاوِر يغدو طرحُ السؤال الفكري، النظري والمنهجي الجاد مساوياً في قيمته وخطورته لوضع الجواب المطابق المقِنع، بل أثمن من ذلك وأعظم. ولا سيما في الظرفية الكونية الراهنة التي نعيش فيها حالات متعددة من (انهيار الأُسُس والثوابت والقناعات والمطلقات والأجوبة الموجهة. . . .)، والتي نحتاج فيها إِلى انتهاج فكر نقدي تساؤلي جديد في مختلف مجالات النظر والممارسة، تربوية كانت أو اجتماعية شاملة.

1 ـ الوضع الحالي الإشكالية **المناهج الدراسية: Curricula**، حيْث يمكن التساؤل، في إطار هذا الوضع، عن وظيفيّتها أو لا وظيفيتها، وعن مُلاءَمتها أو عدم مُلاءَمتها لشروط الواقع الثقافي والاجتماعي المغربي سواء في الوسط القروي أو الحضري، وأيضاً عن تبعيتها: مضامين وطرائق تبليغ ولغة تداولٍ واستهلاك، وعن حواملها وخلفياتها ورهاناتها الفكرية والاجتماعية ـ الإيديولوجية، وما تحيل إليه من توجهات، وصراعات قائمة أو محتملَة، علَنيَّة أو مُضْمَرة... إلخ. إن المنظور الإصلاحي بمضمونه الشمولي، الذي قدّمناه آنفاً، يفترض المراجعة النقدية الدقيقة للمناهج الدراسية ـ في مدلولها العام ـ والتفكير في الكيفية التي يمكن بها جعل **الثقافة أو المعرفة المدرسية في مجتمعنا مُوَاكِبة**، من جهة، لمختلف التحولات والتراكمات العلمية والتكنولوجية والمعرفية الحاصلة على المستوى الكوني، وجَعْل هذه الثقافة المدرسية، من جهة أخرى، منسجمةً مع خصوصيات وحاجات المجتمع المغربي وإنسيته المتميزة ومساره التنموي، وأيضاً مع الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الموجِّهة للنظام التربوي، بل وللنظام الاجتماعي بشكل عام. إنه رهان صعب، ولكنه أَيضاً ضرورة تنموية أَساسية[1].

2 ـ هناك أيضاً **مسألة تكوين المدرسين والأُطر التربوية** بشكل عام. فإذا كان التكوين قد أَصبح في المجتمعات المتقدمة بمثابة **«سوق نشطة»** توفر العديد من الخدمات، ومن أنماط التكوين، مثل: **التكوين الأساسي: Formation de base، والتكوين المستمر: Formation Continue، وإعادة التكوين: Recyclage، والتكوين بالتداول: Formation par Alternance.... إلخ**. فإن ما يُميِّزُ هذه السوق هو التنظيم العقلاني المحكم والهادف إلى تحقيق غايات وأغراض وأهداف محدَّدة. فهل نتوفر في مجتمعنا المغربي ـ بل وفي مجتمعاتنا العربية والثالثية عامة ـ على **فلسفة متكاملة وهادفة للتكوين؟** كيف يمكن تفسير هذه الوضعية التناقضية والملتبِسة القائمة في الشروط الراهنة بين مؤَسسات وأنماط ومضامين وأَساليب التكوين؟ أي مستتبعات وعواقب سلبية منتظرة **لهذا التكوين «المشتت»** يمكن أن نتوقع انعكاساتها على الممارسة العملية للأُطر التربوية المستهدفة من هذا التكوين؟ إلى أي حد يمكن أن نطمئن على مآل العديد من الجهود والمحاولات الهامة التي تطمح **إلى استنبات معرفة بيداغوجية جديدة في الحقل التربوي**

(1) لويس لوغران: السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة 1، 1990، ص ص: (115 ـ 141).

المغربي: **التدريس بالأهداف، التقويم العقلاني، تدبير الأنشطة التربوية.... إلخ.؟** إن المدرسين أساساً هم الدعائم المحورية للنظم التربوية والاجتماعية. فَعَبْرهم يتم تمرير مختلف المعارف والقيم المهارات والتوجهات الفكرية والإيديولوجية... التي يسعَى كل نظام تربوي إلى نقلها وترويجها وفق شروطه المحددة في الزمان والمكان. لذا فقد أصبحت مسألة تكوين هؤلاء ـ ومعهم أيضاً كافة الأُطر التربوية ـ تكتسي أهمية شارطة في المجتمعات المتقدمة. وبناءً على هذه الاعتبارات كلها فإن أي إصلاح تربوي لا يمكن أن يكون مكتملاً ومتوازناً إن هو أغفل هذه المسألة التي تعد في أوضاعنا التربوية الراهنة من بين أبرز عوامل أو مكونات أو مظاهر ما أصبح يُدْعَى بـ: **«الأزمة»** القائمة، كما تم تناولها في محور سابق من هذه الدراسة.

3 ـ لقد انتهجَ المغرب منذ الموسم الدراسي (1987 ـ 1988) سياسة جديدة في **مجال التوجيه المدرسي** قائمة على تعيين مستشارين في التوجيه التربوي بمقاطعات مدرسية تضم كل منها مجموعة مؤسسات (ثلاث مؤَسسات في المتوسط، ومن الطور الثاني من التعليم الأساسي، والطور الثانوي). على أن يتكفل كل مستشار بمقاطعة مدرسية ليقوم في مؤَسساتها بمهام الإعلام والتوجيه بالأَساس، وليشارك أيضاً في أعمال وأنشطة ومجالات تربوية أُخرى تحددها المساطِر المعيَّنة لأدواره ومهامه المختلفة[1].

وإذا كانت الغاية المتوخاة من هذه السياسة الجديدة ـ على الأَقل على المستوى النظري ـ هي نقل ممارسة التوجيه المدرسي من مجرد عملية ظرفية وعابرة في آخر الموسم المدرسي ـ كما كان الأمر في السابق ـ إلى متابعة تربوية مستمرة للتلاميذ، ولِمَ لا إلى **خِدْمة اجتماعية**، كما هو مفترض، وكما هو معمُول به في الأنظمة التربوية المتقدمة: (كندا، فرنسا، ألمانيا، الولايات المتحدة الأَمريكية.... إلخ.)، والتي يبدو أن الخطاب الرسمي عندنا يستلهم، ظاهرياً، توجهاتها التربوية؛ إذا كانت هذه هي الغاية المتوخاة، فإن واقع الممارسة الحالية للتوجيه المدرسي ينفي تَحقُّقَ هذه الغاية. ذلك أن هذه الممارسة ما تزال تعتمدُ، بالأَساس، على **إعلام مدرسي (دراسي أو مهني)** متسم بالظرفية، وبالكثير من مظاهر النقص، والارتجال، وضعف الكفاية، وقلة الوسائل والإمكانات المادية والتنظيمية: (الوثائق والمعلومات والأَخبار... والقاعات

(1) ارجع، بشأن هذه الأَدوار والمهام، إلى المذكرة الوزارية رقم: 56 بتاريخ 20/5/1987، حول مهام المستشارين في التوجيه التربوي بالمقاطعات المدرسية والمؤَسّسات الثانوية.

المتخصِّصة. . . . إلخ). كما أنه ما يزال يعتمد، من الناحية الإجرائية، على أَساليب عتيقة، وغير متوفر بالتالي على **«العُدة» الأَدواتية والمنهجية** المعتمدة في هذا المجال كوسائل علمية للعمل والتدخل. هذا فضلاً عن ضغوط الخريطة المدرسية المتمثلة في النِّسْبة التي تحدد حَجْمَ الموجَّهين من التلاميذ: (حوالي 40٪). وأَيضاً عدم تلاؤُم عرض الشُّعَب والمسارات الدراسية المتاحة مع نوعية وحجم الطلب عليها من طرف التلاميذ[1]. . . كل هذه المشكلات، وغيرها كثير، يجعل من ممارسة التوجيه المدرسي شكلية في مجملها، بل **مكرسة، في نهاية المطاف، لإِيديولوجيا انتقائية غير واضحة الأُسس والمعايير والتوجهات**[2].

وإذا كان هؤلاء المستشارون في التوجيه يتمتعون بتكوين تربوي مهني، نظري وتطبيقي لا يمكن إنكار جودته وأهميته، إذا كان للبعض منهم مبادرات واجتهادات لا بأْسَ بطُمُوحها وجِدّيتها، رغم هذا الوضع الإِشكالي المشار إِليه آنفاً، فإِن تشتت هذه المبادرات، وفرديتها، وعدم وجود إِطار منظم لها. . . وأَيضاً غموض المسَاطِر والتوجيهات الرسمية المنظمة لممارسة المهنة والمحددة لمهامها ومسؤُولياتها وحدود تدخلها وعلاقتها بكل الأَطراف والجهات المعنية: (الإِدارة التربوية، مصادر الأَخبار والمعلومات من مؤسسات تربوية واجتماعية ومقاولات ومصانع، وبمجمل مكونات عالم المهن والتكوين والشغل. . . . إلخ.)؛ كل هذه العوائق والمشكلات تجعل من مجهودات ومُبَادرات هؤلاءِ المستشارين ذات مردُودية ضعيفة، إِن لم تكن منعدمة الفائدة، أو مثيرة لصعوبات غير محسوبة العواقب.

وإِذا كان التوجيه المدرسي والمهني، بمفهومه العلمي والتربوي والاجْتماعي المعاصر، قد اعتُبر في المجتمعات المتقدمة بمثابة آلية تربوية وتدْبيرية عقلانية ومنظمة توظف بهدفِ الوصول إِلى **ترشيد استثمار الرأسمال البشري وإِدْماجه في عملية التنمية**

(1) ونحن على وشك إِنهاء هذه الدراسة بلغنا أن وزارة التربية الوطنية، في إطار بَحْثها عن بديل تدبيري لنظام الكُوطا: (40٪)، ستصدر مجموعة من التوجيهات المتعلقة بتعديل بعض نماذج التقويم والتوجيه بأقسام نهاية الطور الثاني من التعليم الأَساسي خاصة، والتي سوف تترجم إِلى تطبيق عملي في نهاية هذا الموسم الدراسي: (1996 ـ 1997). ولا ريب أن هذا التطبيق سيكون محكاً واقعياً لاختبار مدى نجاعتها وصلاحيتها التربوية والإِجرائية.

(2) من الممكن الاستئناس في هذا المجال بالعديد من الأبحاث التي أُنجزت في إِطار التكوين بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط.

الاجتماعية الشاملة عن طريق الاستجابة لحاجات الأفراد والمجتمع في آن، **ووضع الإنسان المناسب في المكان المناسب**، فإنه ما يزال في مجتمعنا بعيداً كل البعد عن الانخراط في إطار هذه التوجهات التدبيرية والتربوية العقلانية[1].

وإذا كانت **مسألة ربط النظام التعليمي بالنظام الإنتاجي، ودعم انفتاح المؤسسة المدرسية والجامعية على محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي العام** قد أصبحت من أهم مكونات السياسة التعليمية، كما يؤكد على ذلك الخطاب الرسمي، فإن إصلاح نظام التوجيه المدرسي والمهني يقع في صميم هذه المسألة. غير أن هذا الإصلاح سيكون، في تقديرنا، أكثر إيجابية ومردودية إذا ارتبط بإصلاح نظام آخر مُوَازٍ، ألا وهو **نظام التكوين والتوجيه المهني**. إن تجاوز الوضعية الراهنة لعلاقة نظام التعليم العام (التابع لوزارة التربية الوطنية) بنظام التكوين المهني (التابع لوزارة التكوين المهني)، وما ينتظم هذه العلاقة من عناصر التناقض واللاانسجام، سواء على مستوى الأطر التنظيمية والتدبيرية، أو على مستوى التوجهات والرهانات وأنماط الممارسة.... إلخ، إن تجاوز هذه الوضعية التناقضية بإيجادِ صِيَغ تكامُلية وَمَرِنَة فيما يتعلق بالممرات المشتركة، ومضامين التكوين، والشهادات المَمْنوحة، وأساليب التوجيه... يُعتبر ضرورةً استراتيجية لا محيد عنها لتفْعيل النظامَيْن، وجعلهما أكثر إيجابية ومردودية، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات والتجارب والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لكل منهما. إن **شراكة تكاملية مندمجة**: عقلانية ومنظمة وهادفة بين النظامين، وفي إطار إصلاح تربوي وتكويني مؤسس على رُؤية شمولية واضحة، يمكن اعتبارها أفقاً للتجاوز يجب تكريس التوجه نحو الانخراط فيه كبديل عملي براغماتي يمكن أن يساعد على تخطي ما يعتمدهُ النظامان حالياً من تعامل ظرفي ـ وأحياناً صراعي، أو مصلحي ـ ومن تجارب وممارسات وأنشطة.... مشتتة[2].

4 ـ إشكالية إصلاح وتجديد آليات وشروط اشتغال الهياكل والأجهزة والمؤسسات والأطر التنظيمية والتدبيرية. إن مناخ الروتين والتصلُّب الذي ينتظم هذا الاشتغال في

---

(1) - CF. Jean - Michel Berthelot: Ecole, Orientation, Société, Ed. P.U.F., Paris, 1993.

(2) لقد أُنجزت في مجال التوجيه، تجارب مشتركة بين وزارتي التربية الوطنية والتكوين المهني من أجل خلق ممرات مشتركة للتوجيه بين التعليم العام والتكوين المهني، إلا أن هذه التجارب ما تزال تعاني، لعدة اعتبارات، من الكثير من الصعوبات والتعثرات التربوية والاجتماعية والتنظيمية، التي تعترض تعميمها والاستفادة منها.

الظروف الراهنة كثيراً ما ينعكس سلبياً على نوعية الأَدَاء الوظيفي التربوي والاجتماعي لمختلف الفاعلين. لذا فإن تجاوز هذه الوضعية يقتضي، من جملة ما يقتضيه من إجراءات وتدابير إصلاحية، ما يلي:

أ ـ **إسْنَاد الوظائف والمهام والمسؤوليات اعتماداً على المعايير العقلانية المدعمة للكفاءة كشرط أساسي حاسم، وليس على الهُوية**: أي على الانتماء الاجتماعي للفرد وارتباطاته الطبقية أو السياسية... إلخ، مما يتنافى مع مقومات التنظيم البيروقراطي في مفهومه العقلاني المعاصر، والذي يتنافى بدوره مع كل أشكال العلاقات والممارسات الزبُونية والقبلية والولائية.... المتحدّرة من الأَساليب التقليدية في التنظيم والتعامل، والتي لم تعد منسجمة مع قيم ومتطلبات المعاصرة والحداثة.

ب ـ **تحديد النماذج والإجراءات المنظمة والموضحة بشكل إجرائي للمهام والوظائف والمسؤوليات الآنفة الذكر**. وذلك تلافياً لما يَنْجُمُ عن غياب هذا التحديد من غموض أو تشتت أو تناقض في الأَهداف، والممارسات، والأَنشطة، والقيم، وقواعد اللعب والتعامل... وبالتالي من فَوضى في الأَدوار والعلاقات المؤَسَّسِيَّة واللامؤَسَّسِيَّة. الأَمر الذي يغيب معه أي تنظيم عقلاني ضابط وموجه للتفاعلات والممارسات.

ج ـ من شأن هذا التحديد التنظيمي والنموذجي، ومَتَى توفرت الشروط المؤاتية لاعتماده كمبدإ للسلوك لا كشعار شكلي استهلاكي مُؤَدْلَج، أن يساهم في **خلق مناخ جديد لتغيير العقليات الجامدة، ونماذج السلوك اللاعقلاني، والعديد من الانحرافات القيمية والمهنية والاجتماعية السائدة**... وهي مشكلات ما تزال تشكل في نظامنا التعليمي عقبات تحول دون جودته وإِنتاجيته، وتحقيقه لغاياته وأهدافه التربوية والاجتماعية المرسومة والمنتظرة.

د ـ لدعم هذه التدابير الإِصلاحية يستلزم الأَمر **اعتماد نظام متكامل من الحوافز لتفعيل كافة الطاقات وتوجيهها نحو الاقتناع المبدئي بقيم الإبداع والإنتاج والمبادرة الهادفة، وبالمسؤولية المهنية والخلقية والاجتماعية والتربوية**... وفي هذا الإِطار يمكن استحضار أَهمية إِصلاح الأَوضاع المادية والمعنوية لكافة الأطر التعليمية، وفي جميع الأَسلاك، وخاصة الأَكثر تضرُراً من بين هؤلاء، كالمربين العاملين مثلاً بالأَوساط القروية أَو النائية، والذين لا تتوفر لهم الحدود الدنيا لشروط عيش ملائم وعمل ملائم أيضاً. ولعل من أَهم تمظهرات أَزمة التعليم في مجتمعنا أن الكثير من هؤلاء قد أصبحوا، في الظروف الراهنة لهذه الأَزمة، بمثابة «**حُرَّاسٍ شكْليين**» للتلاميذ، بدَلَ أن يكونوا «**حُرَّاساً**»

لقيم وطنية وأَخلاقية وإنسَانية وثقافية بانية ومُنتِجة، ونماذج مثالية اقتدائية للأَجيال الصاعدة. وإذا أضفنا إلى كل هذا تلك الوضعية الاحتقارية، التي أَصبح يعيشها جلّ رجال التربية والتعليم، نظراً للتراجع المخيف والخطير لمستوياتهم المادية والمعيشية، وما يَنْتُجُ عن ذلك من تصورات انتقاصية لهؤلاء في الوعي الاجتماعي العام، يُعَبِّر عنها العديد من النُّكَت والأَمْثَال والحكايات والطرائف والمستملحات، فإن الوضع يصبح أكثر خطورة وكارثية.

إن ما نريد التأكيد عليه، في هذا المساق، هو أن نجعل من «العُدَّة» التنظيمية والتدبيرية السالفة الذكر إطاراً عقلانيا لتنظيم الممارسة التربوية، سواء في مجال التدريس، أو التأطير والإشراف التربوي، أو التوجيه، أو التدبير الإداري، فتتحول هذه الممارسة، بفعل ذلك، إلى «مُؤَسَّسَة» بالمفهوم السوسيولوجي الشامل، أي عندمَا تغدو **مجالاً مُمَأْسَساً لمراكمة الخبرات والمعارف والتقاليد والأَعراف والاخلاقيات والتجارب المهنية والاجتماعية**. إن الحديث عن أي إصلاح أو تجديد تربوي يبقى عديم الفائدة إذا هو لَمْ يطرح بالعمق الكافي هذه القضايا والمشكلات التربوية والاجتماعية. ومن ثم فإن اقتراح أساليب تربوية حديثة للتجديد والإصلاح، مثل: **مشروع المؤَسسة**: **Projet d'Etablissement**، **أو مشروع المدرسة الجماعية**: **Projet d'Ecole Communale**، ومختلف الأَساليب العقلانية لتدبير الأَعمال والممارسات والأنشطة التربوية... يصبح اقتراحاً فاقداً لأَي جدوى، نظراً لغربة هذه الأساليب عن الشروط المأْزومة واللاعقلانية التي يعيشها نظامنا التربوي: بِنيَاتٍ، وهَياكل، وتوجهات مؤطَّرة، كما سبق أن نوَّهنا بذلك غير ما مَرَّة[1].

5 ـ إشكالية تعريب التعليم والتكوين: ونَعْتَقِد أَنها من أَخطر الإشكاليات الفكرية والحضارية ـ إن لم تكن أَخطرها إطلاقاً ـ على امتداد خريطة الوطن العربي. وذلك لما لها من أَبعاد ودلالات تربوية واجتماعية واقتصادية وسياسية متعددة، وأَيضاً من ارتباطات عميقة ببعض المشكلات اللغوية أو الإثنية أو الحضارية أو الثقافية ذات الحساسيات المعقدة. الأَمر الذي يستلزم الحذر النظري والمنهجي في تناول هذه الإشكالية تجنباً لاختزالها في مجرد معالجات تعميميّة أَو تبسيطية غير متّسمة بما يكفي من الموضوعية

(1) محمد الدريج: مشروع المؤسّسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الثاني: مشروع المؤسسة والشراكة التربوية، دفاتر في التربية (2)، منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة 1، 1996.

العلمية، ومن الدقة، والنظرة الشاملة.

وإذا كنا قد سبق لنا أن قدمنا بعض المساهمات المتواضِعَة في إطار تحليل سوسيولوجي نقدي لهذه الإشكالية[1]، فإننا ـ ولغرضٍ منهجي يستهدف التركيز وعدم التكرار ـ نفضل أن نكتفي هنا بالتذكير ببعض الملاحظات التي تربط إشكالية التعريب بموضوع دراستنا هذه. ونجمل أهم هذه الملاحظات فيما يلي:

أ ـ إن تَعَثُّرَ التجارب التَعْرِيبِيَّة في الوطن العربي عامة، وفي المغرب بشكلٍ خاص، يُعَد من بين أبرز مظاهر الأزمة في نُظمنا التربوية والاجتماعية. ذلك أنه تعبير صارخ عن فشل مجتمعاتنا في فكّ الارتباط بينها وبين أحد أخطر عناصر التبعية والاستلاب، ألا وهو اللغة الأجنبية، لغة المستعمِر بالذات. هذه اللغة/ اللغات التي ما تزال مهيمنة، في جلّ مجتمعاتنا العربية والثالثية، على كافة مجالات التربية والتعليم والتكوين ونشر المعرفة، وأيضاً على كافة ميادين الإنتاج الاقتصادي بقطاعاته المختلفة (كالزراعة والصناعة والخدمات. . .)، وكذلك ميادين التدبير الإداري والاجتماعي للشأن العام. وبعيداً عن البحث في عوامل تعثُّر أو فشل تلك التجارب أو السياسات التعريبية المشار إليها سابقاً، وهي كثيرة ومتعددة الأبعاد، يمكن القول بأن الأوضاع التي تعيشها مجتمعاتنا (المستقِلة) لم تنتجْ أية تنمية أو حداثة، وإنما عمَّقت شروط إعادة إنتاج الاستلاب اللغوي، والنخبوية، والتمايز الطبقي والإثني، ولا ديمقراطية توزيع الرأسمال المادي والرمزي، وما يترتب على ذلك من توزيع لا متكافىء للمواقع والأدوار والمصالح والسلط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، أي تعميق شروط إعادة إنتاج التخلف بمفهومه السوسيولوجي الشامل، وباستتباعاته وعواقبه المتباينة[2].

ب ـ ضرورة التأكيد على أن الإصلاح التربوي لن يكون فعالاً وناجعاً إلا إذا استحضر أهمية الدور الخطير للغة الوطنية في مجالات التربية والتعليم والتكوين واستثمار الرأسمال البشري. إن أي نظامٍ تربوي إذا لم يعتمد اللغة الوطنية ـ دون إقصاء

---

(1) ارجع إلى بعض هذه المساهمات في:
ـ مصطفى محسن: في المسألة التربوية. . . نفس المرجع السابق، وخاصة الفصل الثاني من الباب الأول، هذا الفصل الذي يحمل العنوان التالي: «أي تعريب، ولأي مجتمع؟ نحو منظور سوسيولوجي لإشكالية التعريب بالمغرب»، ص ص: (33 ـ 51).

(2) مصطفى محسن: حولَ الأبعاد السوسيو أنثروبولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة: قضية التعريب في الوطن العربي نموذجاً، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 214 ـ 12/ 1996، ص ص: (52 ـ 69).

اللغات الأجنبية الأخرى - وسيلة أساسية للتربية والتعليم والتكوين النظري والتطبيقي العملي، وإذا لم يستطع هذا النظام، عبر هذه اللغة الوطنية بالأساس، أن يحول منتوجات الفكر البشري والحضارة الكونية من علوم وتكنولوجيا وفنون وآداب. . . إلخ إلى «ثقافة مجتمعية» معممة وشاملة للكل المجتمعي، ومتداولة بين المواطنين بما يعتمدونه من لغة/لغات وطنية، فإنه لن يستطيع أبداً أن يشكل دعامة أساسية لأية تنمية أو لأي إصلاح تربوي أو اجتماعي ناجح، شامل، ومستديم[1].

ج - تستند الملاحظة الآنفة على معطى كوني وحضاري هام ومُعبِّر، ألاَ وهو أن التنمية هي بالأساس عملية ذَاتية، إرادية، مقصودة، ومخطَّطَة. وبما أن اللغة الوطنية تعد من أهم مقومات الذات/ الهوية/ الخصوصية. . . فإن أي إصلاح تربوي أو أي تحديث أو إصلاح اجتماعي لا يمكنه أن يستقيم إذا هو أغفل، أو تجاهل لسبب أو لآخر، هذا المقوم الحضاري الهام: اللغة الوطنية. وتُعَلِّمنا دُروسُ التاريخ، التي نستقيها من التجارب الكونية المتعددة، أنه لا وجود لمجتمع حقق تنمية أصيلة ومتجذرة بدون الاعتماد على لغته الوطنية وتفعيلها في ميادين التربية والتعليم والبحث العلمي، ونشر الثقافة، وتدْبير شأنه الاجتماعي العام. إن التعامُل مع اللغة/اللغات الأجنبية في سياقنا الحضاري المعاصر ضرُورة للتواصل والتبادل والتحاور بين كافة المجتمعات والثقافات. غير أن هذا التعامل لنْ يكون مُفيداً إلا إذا تم الاستنادُ فيه على فاعلية الذات واستحقاقيتها، وعلى الانطلاق من النِّدِّية والجدارة والقدرة، لا من الإنْغِلاب أو الاستلاب، كما هو واقع حال مجتمعاتنا العربية والثالثية، والتي لا تعمل أوضاعها اللغوية الهجينة سوى على تزييف وعيها الحضاري، وتمْزِيق هُويتها الفردية والجماعية، وتعميق تبعيتها الشمولية، وإعاقة انتقالها إلى أزمنة الديمقراطية والتنمية والحداثة. ولا يَشُذُّ الواقع اللغوي في مجتمعاتنا العربية عن هذا الوضع الثالثي العام[2].

---

(1) طُرِحَ الآن في المغرب مشروع «المسالك المزدوجة أو الدولية»، وهي عبارة عن أسلاك ثانوية ستدرس بها جُل المواد باللغة الأجنبية. وسيبدأ هذا المشروع في الموسم الدراسي 1997/ 98 بعدة مؤسسات جهوية تجريبية. إلا أنه مشروعٌ ما يزال حتى الآن قراراً فوقياً وانفرادياً للجهات الرسمية، غامضَ البواعث والأهداف والتوجهات رغم أنه يرتبط بإحدى القضايا المصيرية للأمة، ألا وهي اللغة. وهي قضية نعتقد أنه من المفيد ألا يتم اتخاذ أي قرار بشأنها، تدريساً وتداولاً، إلا في إطار توافق وطني شامل، هذا فضلاً عن بُعدها القومي العربي الوازن.

(2) عُدْ، فيما يتعلق ببعض قضايا التعريب في المغرب بشكل خاص، إلى:
- محمد جسوس: نفس المرجع السابق الذكر.

وهكذا، فإن **«الإصلاح التعريبي»**، الذي نُريده أن يكونَ دعامةً مفصَلِيَّةً للإصلاح التربوي بمفهومه الشمولي المنوّه به سالفاً، هو الذي ينسجم، في أبعاده الفكرية والحضارية، مع **المنظور النقدي المنفتح والمتعدد الأبعاد** الذي انطلقنا منه كخلفية نظرية ومنهجية موجِّهة لهذه الدراسة.

«إن نمط التعريب الذي ندعو إليه هو ما يمكن تسمِيته بـ **«التعريب المنفتح»** أو **«التعريب المُحَاوِر»** الذي يرفض الشوفينية اللغوية والانغلاق الثقافي والحضاري، ويحارب الانحباس في الأحادية اللسانية المغالية والمتزمتة. إنه تعريب **«متعدد الانفتاح»** على صُعُدٍ ومستويات متعددة ومتكاملة في الآن ذاته:

ـ منفتح على **الذات/ النحن** الوطنية والقومية في كافَّة أبعادها ومستوياتها: ماضياً وحاضِراً ومستقبلاً، وفي مكوّناتها الخاصة، محتضِن و«مُحاور» لتعددها الثقافي والإثني واللغوي والحضاري، ومُستَبْعِدٍ بذلك لمنطق الإقصاء والإلغاء.

ـ منفتح على **الغير/ الآخر/ النِّد الحضاري**. . . فيعترف به ولا يلغيه، ولا يقدسه أيضاً. وعلى تجارب التعريب، في هذا المستوى من الانفتاح الحضاري، أن تعتبر تعليم اللغات الأَجنبية مكسباً استراتيجياً مهماً لإنجاز التواصل العلمي والتِّقَانِي والحضاري الشامل. شريطة أن يتم ذلك في إطار الخطة المدروسة، والبرنامج التنموي الهادف.

ـ منفتح أيضاً على شرطيات **«اللحظة الحضارية»**، التي تشكل إطاراً تاريخياً لتفاعُل الذات والآخَر[1]. وخاصة إذا استحضرنا رَاهِنِيَّةَ أوضاعنا في **«زَمَن العَوْلَمة»** كَلحْظَةٍ حضارية متميزة بمقُوماتها التاريخية وقيمها الثقافية والاقتصادية، وبخطاباتها، ومراهناتها الفكرية والإيديولوجية، وما يتطلبه كل ذلك من حيطة وحذر، وفطنة حضارية وسياسية، ومن ضرورة استنْهَاضٍ للذات وإكسابها القدرة عن التحصُّن أو المجابهة أو الانخراط في سيرورات حوارية وتبادلية إيجابية ومنتجة.

ـ منفتح كذلك على **وعي نقدي معرفي** بخلفيات وحُدُود ومحدودية وعوائق ومتضمنات مختلف **«العُدَدِ النظرية والمنهجية»**، وما تقترحه من مفاهيم، ونماذج تحليل، ومناهج، وتوجهات نظرية. . . إلخ. للتعرف على الواقع، وفهمه، وتأويل مُعْطياته، والتعامل معه. ولا سيما إذا تعلق الأمر بواقعنا المغاير للحقل السوسيوتاريخي والمعرفي

---

(1) مصطفى محسن: حول الأبعاد السوسيو أنثروبولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة: قضية التعريب في الوطن العربي نموذجاً، نفس المرجع السابق الذكر، ص ص: (68 ـ 69).

الذي أفرزَ العُدَدَ الآنفة الذكر. وتلك حيثية منهجية سبق أن أكدنا على الوعي بها غير ما مرّة.

ضمن هذه الشروط مجتمِعة لا يصبح **«الإصلاح التغريبي»** مجردَ خطة فرعية داعمة للإصلاح التربوي والاجتماعي الشامل، وإنما **«مشروعاً تنموياً وحداثياً شمولياً»**، بل وأكثر من ذلك **«ضرورة حضارية وتاريخية حاسمة»** تتجاوز مهامُها ومسؤولياتها، في مجتمعاتنا العربية، حُدودَ الرؤية القُطْرية الخاصة **إلى الاستراتيجية التشاركية والمشروع القومي المتكامِل**.

وترتبط مسألة تعريب التعليم والحياة الاجتماعية العامة، في بعدها الشمولي الآنف الذكر، بأحد أكبر التحديات التي تواجهها مجتمعات العالم الثالث، كما هو واقع الوطن العربي. ويتعلق الأَمر بـ: **«إشكالية تعميم التعليم»**. ذلك أن التبني الاستراتيجي الممنهج والمنفتح للغة الوطنية/العربية يمكن أن يشكل في مجتمعاتنا القومية دعامة أساسية لمعالجة هذه الإِشكالية، والتي بعدم حلها وتجاوزها لا يمكن ادعاء أي تنمية أو حداثة.

إِن فشل نظمنا التربوية والتكوينية ـ كما هو الراهن التربوي المغربي الذي عرضنا بعض أَهم جوانبه ومشكلاته سابقاً ـ في تحقيق تعميم شامل وناجع وديمقراطي للتعليم والتكوين ونشر المعرفة بين كافة الأفراد والفئات والطبقات الاجتماعية يُعتبر، فضلاً عن تعبيره عن بعض مظاهر واقعنا التربوي والاجتماعي المأزوم، من أَخطر المعيقات الحضارية، التي تعمل في مجتمعاتنا على تكريس شروط تنامي وتفاقم ظواهر سلبية مثل: الأُمية، والجهل المركب، والفقر المادي والمعنوي، والاستلاب، والعجز عن الاستفادة العقلانية والهادفة من مُنتجات الحضارة الكونية، من ثقافة وآداب وعلوم وفنون... إلخ، ولا سيما بالنسبة للشرائح الاجتماعية المهمّشة، والمشكلة للغالبية العظمى من ساكنة مجتمعاتنا. إِنه وضع التخلف والتبعية بكل أَشكالهما وامتداداتهما السلبية.

وهكذا، فإِذا كان الخطاب السياسي عندنا كثيراً ما يروِّج، بمناسبة أو بغيْرِ مناسبة، جملةً من **«المفاهيم المُفَخَّمَة»** ذات البريق الساحر، مثل: **الديمقراطية، والحداثة، واحترام حقوق الإنسان... إلخ**، فإِن واقع المعيش اليومي يتنافى تماماً مع المضامين والأَبعاد الشعارية لهذا الخطاب. وإنه ليكاد يصبح أمراً مستحيلاً أن تتحقق الديمقراطية مثلاً في مجتمعاتنا مع تواجد نِسَب عالية من الأُمية تتجاوز، لدى بعض الشرائح وفي بعض الأَوضاع، الثمانين بالمائة. إِن المواطن الذي لا يستطيع كتابة اسمه فقط بلغته

الوطنية، ولا أن يقرأ بها ويتواصل مع المحيط، يصعب كثيراً أن تتوقع منه أية مشاركة فعلية وإيجابية في مسيرة البناء الديمقراطي. هذا في الوقت الذي يُعتبر فيه المواطن، في كل مجتمع ومن حيث المبدأ، هو الدعامة المفصلية لهذا البناء، وفي الوقت الذي لا يُطلب منه فقط تجاوز عتبة الأمية وتعلم لغته الوطنية، بل اقتحام تعلم اللغات الأجنبية أيضاً، واعتمادها في التكوين والتواصل والانفتاح الحضاري.

إن المقاربة السوسيولوجية المعمّقة لظاهرة **السلوك الانتخابي** كمكوّن فرعي من مكونات **السلوك السياسي العام**، وخاصة في ظروف الاستحقاقات/ الانتخابات السياسية المختلفة التي تعرفها مجتمعاتنا المعاصرة العربية والثالثية على السواء، وما يتحكم في هذا السلوك من خلفيات، وقيم، وممارسات وقواعد لعب، ونماذج سلوكية، وآليات اشتغال، ومن علاقات لا عقلانية في مجملها، كالعلاقات الولائية والزبونية والدموية والقبلية، ومن أساليب الغش والتعْتيم والخداع والتحايل... إلخ؛ إن هذه المقاربة المذكورة يمكن أن تزودنا بالعديد من المعطيات، التي سوف تقربنا من عمق الظاهرة المبحوثة. ولعل من أهم ما يمكن استخلاصه من هذه المقاربة هو أن **المسألة الديمقراطية أو السياسية عموماً** لا يمكنها بأي حال أن تنفصل عن **المسألة التربوية** في مدلولها الاجتماعي الشمولي. ونحنُ إذْ نُريد هنا أن نتجاوز طرح الإشكال الميتافيزيقي التقليدي المنطلق من التساؤل التالي: أي من المسألتين تُؤَسِّس الأخرى، المسألة السياسية أم المسألة التربوية؟ فإننا نرى أنهما معاً محكُومتان بتبادُلِيَّة جدلية علائقية وديناميكية لا ينبغي الفصل بين مكوناتها وعناصرها، اللهم إلا على المستوى النظري، أو على مستوى الإِجْراء المنهجي، الذي يتغَيَّى التحليل والتوضيح.

ولعل مما يمكن أن تؤكِّده المقاربة الآنفة هو أن المواطن المتعلم الواعي بمسؤولياته الاجتماعية والحضارية، وبوضعه المحلي والكوني، وبالدور المطلوب منه إنجازه في شروط سوسيوحضارية معنية... إن هذا المواطن هو الذي يُنتظر منه ـ في تقديرنا ـ أن يشكل الحصَانة الواقية والضامنة لِنجاح المسلسل الديمقراطي في أي مجتمع كان. وغير ذلك لا يتوقع منه أن يساهم سوى في إعادة إنتاج شروط التخلف بكل مستتبعاته ومظاهره المَرَضِيَّة المتعددة.

لذا فإن الخطاب السياسي الرسمي السائد، أو حتى بعض خطابات الإصلاح التربوي، إذْ تفصل بين **«المسألة التربوية»** وبين **«المسألة السياسية»** أو **«المسألة الاجتماعية»** بشكل عام، فإنها تكشف بذلك عن مفارقتها للواقع الملموس، بل عن

مُسَاهمتها في تحريفه وتزْييف الوعي به. كما أنها بسقوطها في الشعارية المفرطة، وبعدم التزامها المبدئي بالقيم، والمبادىء، والإصلاحات، التي تدعو إليها، تقدم الدليل أيضاً على سقوطها في مراهنات تاكتيكية وديماغُوجية ضيقة الأفق والرؤية. مما يطرح جملة من التساؤلات العميقة والمحرجة عن الأَسباب والعوامل الخفية والبعيدة لاستمرار تفاقم الأَزمات التربوية والسياسية والاجتماعية، التي تعيشها مجتمعاتنا: هل نحن بِصَدَدِ إِصلاح تربوي واجتماعي هادف وشامل وجِدّي؟ أم نحن أمام خطابات وبرامج وتدخلات لا تتعامل مع مجمل المشكلات الاجتماعية ـ كمشكل التعليم ـ إلا انطلاقاً من الهاجس الأَمني، الذي يدفع الجهات المسؤُولة والمعْنية، وبشكل ظرْفي وارتجالي ومناور غالباً، إِلى العمل على إدخال بعض التحسينات أو الإِصلاحات الجزئية هنا أو هِناك، أو تسوية بعض الحسابات الطبقية أو القبلية أو الإِثنية... أو إِقامة بعض المُصَالحات أَو التوازنات السياسية أو الاجتماعية، التي تتطلبها مصالح أو رهانات أو ظروف معينة... إلخ؟ هل نحن هنا أمام البحث عن الشروط الكفيلة بتحقيق الإِصلاح وتجاوز الأَزمة؟ أم نحن أمام مناورات، عَلَنية وضِمْنية، للابقاء عليها والاستفادة منها بشكل من الأشكال؟ من يستفيد منها من «سَمَاسِرة الأَزمات»؟ وما هي شروط وميكانيزمات التحكم في هذه الاستفادة؟... إلى غير ذلك من التساؤلات المحرجة والمقْلِقَة معاً...

وإذا كنا قد قدمنا، ضمن هذه المساهمة، بعض عناصر الإِجابة الأَولية على هذه التساؤلات، فإِن من أَهم ما يمكن استخلاصُه من التاريخ الكوني، ومن بعض تجارب مجتمعاتنا الثالثية بشكل خاص، أن الكثير من الأَزَمات الاجتماعية في أوضاع التبعية والتخلُّف، في الوقت الذي تتضرَّر فيه منْ آثارها وانعكاساتها السّلْبية شرائحُ اجتماعية مقهورة ومتعَدِّدة، في الوقت الذي تشكل فيه هذه الأزمات «سُوقاً نَشِطة» و«مناخاً ضَبَابِيًا» للمناورة، والتلاعب، وتمرير المصالح... وذلك بالنسبة لعدة أَطْرافِ دَأَبتْ على كونها تَعْتَاشُ من الأَزمات ودوامها وامتداداتها. هذه الأَطراف التي يسميها البعض عندنا في المغرب بِـ: «الحِزْب السِّري»، والذي ليس، على مستوى التحليل السوسيولوجي لمكوناته، سوى تعبير عن منظومة متشابكلة ومعقدة من المصالح، والقوى الاجتماعية، والتحالفات، والقيم، والمعايير، وقواعد اللعب، والعلاقات، وآليات الاشتغال.... التي تضمن لجهات أو أطراف معنية استمرارية شروط الاستفادة من أَوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية محددة. وإِنه لأَمرٌ مخجل حقًّا أننا ما زلنا، ونحن على مشارف

القرن 21، نعيش مثل هذه المشكلات، في الوقت الذي يتوجب علينا فيه التسلُّح بالعلم والمعرفة والعقلانية، والديمقراطية السليمة المنتجة.

وتَأسيساً على كل الاعتبارات السابقة، نرى ضرورةَ التأكيد، من جديد، على أن **الإصلاح التربوي، بل والاجتماعي الشامل، هو مسألة اختيار مبدئي وإرادة سياسية متحفزة طليعية وواعية بمسؤولياتها التاريخية**. ولذا فإن سيرورة أي إصلاح تخترقها صراعات ورهانات إيديولوجية مُتباينَة حسَبَ الانتماءَات الاجتماعية - الطبقية ومواقع الاستفادة. إن المواقف المختلفة من الأزمة القائمة عامة، ومن قضايا معينة مثل: **المجانية، والتعريب والمسألة اللغوية عموماً، والتعميم، والتوحيد، وتكوين الأُطر، والدعوة إلى تمهين التعليم والتكوين، وانفتاح المؤسسة التربوية على محيطها الاقتصادي والاجتماعي... إلخ**. كلها مواقف مَبْنيّة اجتماعياً، وتفسرها طبيعة المصالح والمراهنات، العلنية والضمنية، التي تشكل إطارها المرجعي، والتي تجعل من المجال التربوي «**مَسْرحاً**» لصراعات اجتماعية واقتصادية متعددة، تسعى إما إلى الحفاظ على أوضاع معينة، أو إلى تكريس إصلاحات وتغييرات معينة أيضاً ملائمة لتموضعها الاجتماعي ومصالحها الآنية والمستقبلية[1].

ومن هُنَا تبدو **أهمية تنشيط الحوار الاجتماعي** الجاد والمسؤول حول قضايا التربية والتعليم والتكوين، وإعادة إحياءِ أو تفعيل الأُطر والهياكل التنظيمية المُختَضِنَة لهذا الحوار، مثل اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم، والمجلس الأعلى للتعليم.... شريطة أن يقوم هذا الحوار على مبادىء وتوجهات واضحة، وأن يضم، في إطار تشاركي منظَّم، كل الجهات والمؤسسات والفعاليات والأطراف المسؤولة والمَعْنية. وذلك للوصول إلى «**ميثاق وطني**» توافقي إجْمَاعي مستجيب - ضمن بعض الشروط والحدود والمواصفات الموضوعية - لتطلعات ومصالح ومواقف المجموع، ويشكل مَدْخَلاً ديمقراطياً للإصلاح التربوي، بل والاجتماعي المنشود. وذلك على اعتبار أن هذا الإصلاح ليس حلاً سحرياً، وظرفياً للمشكلات التربوية المستعصية حالياً، وإنما هو **مواصَلة اجتماعية لا تنتهي**. وعلى اعتبار أن «**الميثاق الوطني**» حول قضايا التربية والتعليم والتكوين لا يشكل بدوره مبادىء مطلقة ونهائية، وإنما هو أُفق مُوجِّه

(1) - L. Ibaâquil: L'école Marocaine et la Compétition sociale: Stratégies, Aspiration, Ed.Babil, Rabat, 1996.

للفكر والممارسة. ولذا فإنه يظل على الدوام منفتحاً على المستقبل، وقابلاً للانخراط في سيرورة التحاور أو التواصل والتفاعل الإيجابي مع مستجدات وحاجات ومستلزمات التغير الاجتماعي بمفهومه الشمولي.

وإذا استحضرنا مختلف التحولات الفكرية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والحضارية التي يعرفها العَالَم، وخاصة في إطار **النظام الكوني الجديد**، والتي طالت ـ بكيفية أو بأخرى ـ مجتمعاتنا القومية الطامحة إلى التَّسريع بوتيرة **انتقالها إلى أزمِنَة** الحداثة والديمقراطية والتنمية المستديمة والشاملة،[1] تبدَّت لنا أَهميةُ تجديد البنيات والهياكل والمؤسسات وإصلاحها وترشيدها بهدف تحقيق انخراط إيجابي مُسْتحقّ في رهانات **العولمة الناظمة لِلْكُلِّ الكوني**، وما يتطلبه هذا الانخراط من جهود ومراجعة للذات ونقْدها وتوجيهها نحو امتلاك القدرة على التواصل والتفاعل المنتج مع يفترضه هذا النظام الدولي الجديد من **«ثقافة كَوْنية وسياسية جديدة» قائمة على مبادىء وقيم التشارك والحوار والتبادل المتكافىء، والمنافسة المبنية على شروط الكفاءة والجدارة والقدرة على الأخذ والعطاء والاختراق التشاركي المُحَاوِر**. . .

وإذا استحضرنا أَيْضًا كونَ الدول الغربية المتقدمة لم تصلْ إلى ما هي عليه الآن من تقدم وتحضُّر إلا انطلاقاً من تفعيل نُظمها التربوية، واستثمارها الرشيد لرأسمالها البشري، تَبَيَّنَ لنا حجم الرهانات المطروحة على مجتمعاتنا العربية والثالثية في المجال التربوي بالذات، وضرورة الانتقال به مما يعاني منه راهناً من أزمات مستفحلة ومتعددة المظاهر والاستتباعات إلى وضعية تصبح فيها نظمنا التربوية والتكوينية قادرةً على تحقيق المردودية المنتظرة منها، ومساهِمة في بناءِ الإنسان، وتَثْمير الثروة البشرية التي هي الدعامة المَفْصَلِية لكل تنمية اجتماعية واقتصادية شاملة ومستديمة[2].

إن المجتمعات الغربية المتقدمة قد أَدركت ـ ولا سيما في العهود الحديثة ـ الدور الخطير والعظيم لإنماءِ البشر في التأثير على كل المسارات التنموية. ولذا فقد حاولت،

---

(1) - Collectif: Maghreb: Les Années de Transition, Ed. I F R I - Masson, Paris, 1990.

(2) يتبين، من خلال واقع التعليم في مجتمعاتنا الثالثية، أننا ما زلنا بعيدين جدًّا حتى عن تحقيق تلك الطموحات والآمال التي كان يروجها الخطاب التنموي والتربوي في فترة السبعينيات. انظر، بشأن هذا الخطاب:

ـ المهدي المنْجرة، جيمس و. بوتكين، مرسيا ماليتزا: من المهد إلى اللحد: التعليم وتحديات المستقبل، الطبعة المغربية، دار الستوكي للنشر (د. ت).

عبر مبادَرات متعددة وصراعات وجهود ونضالات مضنية ومتواصلة استمرت لأمدٍ ليس بالقصير، أن تجعل من مشاريعها التربوية مشاريع اجتماعية واقتصادية وحَضارية شاملة، مُحْدِثةً بذلك ثورات رائدة في مجالات العلم والمعرفة والتكنولوجيا وتعليمها وتداولها وتحويل مضمونها الفكري العقلاني إلى ثقافة مجتمعية داعمة لسيرورة الحداثة والتقدم. **لم يعد المشروع التربوي في ظل شروط هذه المجتمعات مجرد مشروع فرعي قطاعي، وإنما هو النواة الصلبة للمشروع المجتمعي المتنفذ، بل هو هذا المشروع ذاته.** ولنا في اليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، والسويد، وألمانيا... إلخ. نماذج وأمثلة دالّة ومعبِّرة.

وبناءً على هذه الاعتبارات كلها لم يعد الإصلاح التربوي المنشود يتطلب، في مجتمعنا، مجردَ تعديل للاختلالات، أو معالجة جزئية للمشكلات التي تبرز هنا أو هناك، أو إجراء تدبيري ظرفي لإحداث بعض التوازنات الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية، ولتلافي ما يظهرُ في بعض الأَوضاع من صراعات، أو تضارب في المصالح بين مختلف القوى والمكونات الاجتماعية... إلخ. وإنما **أصبح هذا الإصلاح ضرورةً لا مَحِيدَ عنها لإنجاز تغيير جذري وشمولي للأوضاع القائمة، أي إصلاحٍ كُلّي للنسق المجتمعي السائد: بِنياتٍ، وهياكل، وآليات اشتغال...** ولم يعد التفكيرُ في مسألِيات الأَزمة والإِصلاح التربويين مجرد تفكير في قضايا خاصة، أو متخصِّصة، أو قطاعية، وإنما أَصبح مدخلاً للمراجعة النقدية للخطابات الرائجة في هذا المجال، وأيضاً لمختلف الخطط والبرامج والمشاريع والسيناريوهات المقترحة أو المعتمدة، وبالتالي سيغدو هذا التفكير مرتبطاً عضوياً **بالمشْرُوع المجتمعي** بكل مكوناته وأبعاده، ومحاولة إقامته ـ كما المجتمعات المتقدمة ـ على أُسس معرفية واجتماعية سليمة تربط، بشكل جدلي تكاملي، بين تعليم وتكوين وبناء وإنماءِ البشر، وبين التنمية والحداثة بدلالاتهما الحضارية الشاملة. إنه الرهان الذي تسعى هذه الدراسة إلى التنْبيه إلى خطورته وجسامته، وإلى ضرورة امتلاك الاقتدار اللازم، عِلْمياً واجتماعياً، من أجل اقتحامه، والمجابهة العقلانية لما يطرحه علينا من صعوبات، ومهام، وتحديات[1].

---

(1) وعن التحديات والرهانات المطروحة على الأُمة العربية في المجال التربوي تحديداً في أُفق القرن الواحد والعشرين، ارجع إلى:
ـ منير بشور: التربية العربية: التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين، دار نلسن، السويد ـ بيروت، الطبعة الأولى، 1995، ص ص: (53 ـ 101).

ولعل من أخطر القضايا التي نُريد لهذه المساهمة أن تظل مفتوحةً على تداولها والتحاور بشأنها هي أن **سؤال الإصلاح التربوي** لم يعد، في المجتمعات المتقدمة، مُقتصراً على الحاضر بهدف تجاوز أزماته ومشكلاته المجتمعية والحضارية، إذ هي متحكمة فيه بشكل كبير: توجُهاتٍ، وهياكل، وآليات اشتغال وتغير... وإنما أصبح سؤال الإصلاح عندها متحموراً حول **استباق استشرافي للمستقبل**، وبلورته بدءًا من الحاضر المعيش. أي جعل مآلاتها وتحولاتها موضوعاً للتغيير المخطط المعقلن والموجّه وفق حاجاتها ومطالبها الآنية والمتوقعة. إن هذا المعطى بالذات هو ما أصبحت تعبر عنه، في الخطاب التربوي المعاصر، مفاهيم دالّة مثل: **تربية المستقبل، أو التربية المستقبلية أو التربية للمستقبل، أو التربية من أجل/ أو لمواجهة التغير الاجتماعي، أو استراتيجية التغيير التربوي المخطط.... إلخ**. ضمن هذا السياق الكوني الجديد لم يعد بُؤس خطاب الإصلاح التربوي عندنا راجعاً إلى كونه مجرد خطابٍ أو سؤالٍ ضيق الآفاق، محصور أو محاصر في شرنقة الانْهِمَام بإنقاذ أو علاج أو ترقيع تمزقات الحاضر المأزوم والمتوعك، وإنما إلى كون هذا الخطاب أو السؤال الإصلاحي قد أصبح متجاوزاً، بل متخلّفاً في مضامينه وتوجهاته قياساً إلى المستجدات الفكرية والحضارية الراهنة، وذلك حتى بالنسبة لبعض نماذج هذا الخطاب الموسومة بكونها أكثر استنارة ووطنية وتقدمية وحداثية.

كيف يمكن التفكير، إذن، في إطار هذه الشروط السوسيوحضارية الجديدة، في مسألة بلورة فكر إصلاحي مستقبلي جديد ونحن ما زلنا نعاني من إفلاس خُططنا وتصوراتنا الإصلاحية السائدة، وعجزها حتى عن تجاوز إخفاقات الحاضر نفسه؟ وما السبيل أيضاً إلى بناءِ مشروع تربوي حَداثي مستقبلي شامل وهادف، وطني أو قومي....؟ وما هي الشروط الذاتية والموضوعية التي يتوجب توفيرها **لتأسيس أو تأصيل** فكر تربوي عربي مطابِق، واعٍ بمهامه وخصوصياته ولحظته الحضارية الراهنة محلياً وكونياً....؟ إنها بعض أسئلة المرحلة ورِهَانَاتها الكبرى! وإذا كانت هذه الدراسة قد حاولت، عبر مضامينها وطروحاتها المختلفة، أن تساهم في تقديم ملامح أولية للإجابة المنفتحة على بعض هذه الأسئلة، فنحن لا نعد ذلك سوى مقدمات نظرية ومنهجية للتفكير والتساؤل والتحاور بعيداً عن ادِّعاءِ أي وثُوقية جامدة. إنه **هَمُّ النقد والتأسيس والتأصيل** الذي يشغلنا، والذي نرمي إلى أن تشكل هذه المساهمة المتواضعة أفقاً ملائماً ومنفتحاً للتعبير عنه والانخراط في مساره الطويل. إنها، إذن، مجرد محطة

من بين عدة محطات أخرى ممكنة، قائمة أو محتملة، على درب البحث والإِضافة والبناء. غير أنها محطة لا نعتبرها، ضمن منظورنا النقدي الحذر، سوى علامة على الطريق، وخطوة في مسار مشروع أشمل، ونافذة يجب أن تظل مُشْرَعة، على الدوام، على آفاق أرحب وأوسع من التحاوُر والتساؤُل، والتفاعل الجدلي المسترسل مع مختلف مقومات الحداثة والتقدم، ومع مستجدات وأسئلة ورهانات التحول الحضاري الشامل.

ملاحق إستئناسية(*)

تأطِيرٌ أوَّلي عام للملاحق المختارة

الملحق الأول:

مقتطفات من «تقرير عن الأيام الدراسية حول تنمية التعليم بالوسط القروي»، التي أقامتها وزارة التربية الوطنية في الرباط، بتاريخ: (18/ 19/ 20 ماي 1993)، نفس المصدر المذكور سابقاً، ص ص: (7 ـ 34).

الملحق الثاني:

نص مشروع التقرير النهائي المعمّق والمفصّل لـ: «وثيقة المبادىء الأَساسية»، من إِعداد «اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم»، الرباط، بتاريخ: 25/ 6/ 1995، مصدر مذكور سابقاً.

الملحق الثالث:

مقتطف من «مشروع إِصلاح التعليم العالي وهيكلة البحث العلمي»، المؤتمر الوطني السادس لـ: «النقابة الوطنية للتعليم العالي»، أيام: 23/ 25/ 26 دجنبر 1993، نفس المصدر المذكور سابقاً، ص ص: (3 ـ 22).

الملحق الرابع:

مقتطف من تقرير البنك الدولي حول: «التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين»، (المملكة المغربية)، 1995، نفس المصدر المذكور سابقاً.

---

* ـ تذكير تأكيدي: كل المقتطفات التي تتضمنها هذه الملاحق يمكن الرجوع إليها في المصادر المشار إليها بالتفصيل في هوامش وبيبليوغرافيا الدراسة.

تأطير أولي عام للملاحق المختارة

لعل من بين أهم الوظائف التي يُنتظَر من «**الملاحق**» أن تقومَ بها، بالنسبة للعديد من البحوث والدراسات، هي تلك الوظائف التدعيمية أو التوضيحية لبعض المضامين والطروحات المقدَّمة في نص الدراسة الأساسية. مع العلم بأن كل مؤلف أو باحث من الممكن أن يرصُد لـ «**الملاحق**» التي يختارها ما يراهُ مناسِباً لها في دراسته من أدْوار ومهامّ. وهو أمر يجعل من مسالة الاختيار هذه مسالة جِدَالية أو خِلافية غير مستوجبة لأي إجْمَاع أو توافق بين كل المؤلفين والباحثين. هذا فضلاً عما يتحكَّم في هذه المسألة أيضاً من خلفيات أو قناعات معرفية أو إيديولوجية، واعية أو لا واعية، ومع ما يترتب على ذلك من اختزالٍ، أو تعسف، أو حتى بعض التشويه أحياناً.

وبعيداً عن الدخول في أي نقاش مفصَّل حول هذه المسألة، نودُّ، هُنَا، أن نذكّر القارئَ بأَنَّ من بين الاعتبارات المنهجية التي راعيناها في انتقاءِ «**الملاحق**»/ المقتطفات، التي ارتأينا من المفيد أن نذيّل بها مقاربتنا لمضامين الخطاب التربوي الإصلاحي بالمغرب تحديداً، ما يلي:

- فبالنسبة للملحق الأول، نريد - من خلال مقتطفاته الوجيزة - أن نقدم للقارئ نظرةً مختصرة عن المسألة التعليمية كما هي مطروحة حالياً بالنسبة للوسط القروي المغربي. وكما هو معروف فإن التنمية المتكاملة لهذا الوسط تربوياً واقتصادياً واجتماعياً... ليستْ فقط مجردَ مسألة قُطْرية خاصة بالمجتمع المغربي، وإنما هي مسالة قومية، بل وثالثية أيضاً، الأمر الذي يُعطي للوثائق المقدَّمة في هذا الملحق أهميتَها التنموية، وطابعها الشمولي المنسجم مع ما أصبحتْ تحتله «**المسالة القروية**» من مكانة وازنة في الخطاب التنموي على المستوى الكوني العام. ومما تجدُر الإشارة إليه أن هذا الملحق يعبر، في مجمله، عن المنظور الرسمي - وشبه الرسمي وغير الرسمي أحياناً - للمسالة المَعْنية هنا، وهو المنظور الذي تضمنت دراستنا هذه نقداً معرفياً واجتماعياً لبعض مضامينه وأسُسِه وخلفياته وأبعاده المتعددة.

- وبالنسبة للملحق الثاني، فإن دلالته الفكرية والاجتماعية والسياسية تكمن في كونه وثيقةً هامة تشكل إحْدَى الخلاصات المركزية التي انتهى إليها نقاش **«اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم»** في المغرب. والتي تم تكوينها (1994) في إطار البحث عن حل توافقي وإجْمَاعي وطني عام لإشكالية التربية والتعليم والتكوين. وهكذا، فإذا كان الملحق الأول يتضمن جُزءًا من مكونات الخطاب الرسمي حول **«المسألة التربوية»**، فإن هذا الملحق يَضُم جزءًا من مكونات خطاب المجتمع المدني والسياسي معاً حول نفس المسألة. ولذا فإنه يشكل إضافةً هامة ونوعية إلى سابقه. فضلاً عن كونه يُعبِّر عن بعض جوانب الإطار الفكري الفلسفي والاجتماعي والسياسي والحضاري العام الذي يُراد منه أن يَكُونَ موجهاً لنظامنا التربوي وفق مبادىء تنموية وحَدَاثية أساسية كفيلة بتفْعيله وإصلاحه وإدماجه كمكوِّن فاعل في محيطه الاقتصادي والثقافي والاجتماعي قُطْرياً وقومياً وكونياً.

- أما فيما يخص الملحق الثالث، فهو بدوره تعبيرٌ عن بعض هموم واهتمامات المجتمع المدني، وعن صوت بعض مكوِّنات المشهد النقابي والسياسي في المجتمع المغربي المعاصر. وأقصد بذلك **«النقابة الوطنية للتعليم العالي»**. والوثيقة المقدمة هنا تلخص أهم النقط الأَساسية لمنظور هذه النقابة لإشكالية إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر في مجتمعنا، بكل مكوناتها وأبعادها ودلالاتها.... وذلك في إطار ظرفية كونية جديدة لم يَعُدْ فيهَا التعليم العالي والبحث العلمي مجردَ أَداةٍ لإنتاج المعرفة وتعميمها عبر الدمقرطة المعقلنة لتوزيع الفرص التربوية والاجتماعية، وإنما أَصبح، بالإضافة إلى ذلك، دَعامَةً مفصلية ضرورية للانخراط المستحق في مسارات التطور والتقدم، وفي أَزْمِنَةِ التنمية والحداثة، بكل شروطها ومقتضياتها الفكرية والتكنولوجية والحضارية...

- وأَما بالنسبة للملحق الرابع والأَخير، فهو، كما يبدو، يتعلق بمنظور بعض المنظمات الدولية **«البنك الدولي»** للمسأَلة التربوية في مجتمعاتنا الثالثية ممثلةً في نموذج المغرب. وقد ارتأينا إدراجه ضمنَ ملاحق هذه الدراسة، لا لمجرد أهميته، أو تنوع معلوماته ومعطياته، أَو اهتمام الجهات الرسمية به....، وإنما لكونه يعكس بعض مكونات وجوانب الرؤية التي تعالج بها منظمات مماثلة، دولية بالأَساس، العديدَ من مشكلاتنا وقضايانا التربوية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية.... وهي رُؤية تطرح الكثير من التساؤُلات حول مَدَى صلاحيتها وخلفياتها ورهاناتها، ومدى مطابقتها لخصوصية الشروط الذاتية والموضوعية لمجتمعاتنا العربية والثالثية... مما سبق أن أثرناه عبر مختلف مضامين ومحاور هذه الدراسة، والذي يظل - بحكم توجهاته

وحوامله المتعددة ـ مجالاً للنقاش والحوار والتبادل[1].

ولكل هذه الاعتبارات الآنفة، فإن المقتطفات التي تتضمنها الملاحق المعْنية هنا لا نريد منها أن تقدم منظوراً متكاملاً عن القضايا التي تعالجها دراستنا هذه، وإنما نستهدف منها تقديم بعض النماذج الدالة والمعبِّرة من الخطاب التربوي، الرسمي وغير الرسمي، السائد في المغرب. ولذا فإننا ننتظر من القارىء أن يعدها مجرة أرضية استئناسية يمكن الاستعانة بها في قراءة بعض مضامين الدراسة الأساسية ومحاورتها، أو أنْ يعتبرها بمثابة مادة خام صالحة هي ذاتها للقراءة والتحليل، أو لأن تشكل أيضاً منطلقاً للتفكير والنظر والتساؤل. ضمن هذا المنظور المنهجي العام، نريدهُ أن يُمَوْضِعَ هذه «الملاحق» ـ بأهدافها ووظائفها المنوَّه بها سابقاً ـ في إطار السياق العام لمكونات ومضامين هذه الدراسة.

---

(1) ملحوظة:
لقد اعتمدنا في هذا الملحق بالذات: (تقرير البنك الدولي) على نص الترجمة العربية التي روَّجته بها مجموعة من وسائل الإعلام المكتوبة: (جرائد، محلات) وهي ترجمة لا تخلو من هفوات، ومن ركاكة أحياناً. مما دفعنا إلى القيام ببعض الإصلاحات الطفيفة لبعض الأخطاء البارزة التي لا تمس بجوهر مضمون النص. أما نصوص الملاحق الأخرى، فقد قمنا أيضاً بمراجعتها وإصلاح بعض هفواتها المطبعية خاصة، كما أننا قد التجأنا أحياناً إلى حذف بعض الجمل أو الفقرات المبتورة أو الناقصة، وعَوَّضْنا مَا حُذِفَ بثلاث نُقط بين قوسين: (. . .) مُتَلاَفِينَ بذلك كل ما من شأنه أن يُشوش على القارىء وعلى فهمه لِمَضامين النصوص المعْنية، ومحاولين في نفس الوقت التزامَ الموضوعية والأمانة العلمية الدقيقة في عَرْضها، اللهم إلا ما كان من التدخلات الشكلية الآنفة. هذا مع التذكير بأن الهفوات المشار إليها أعلاه موجُودة في المصادر الأصْلية لهذه النصوص، والتي لا مصادر أُخرى غيرها يمكن للباحث اعتمادها، بل إنها المصادر الوحيدة المتوفرة حتى بالنسبة للهيئات أو الجهات التي أنتجتها. لذا وجب التنويه جزماً منّا على احترام الأمانة العلمية، وعلى أن تؤدي هذه الملاحق وظائفها المنهجية، وتحقق أهدافها المرسومة لها في هذه الدراسة بالذات.

الملحق الأول

مقتطفات من «تقرير عن الأيام الدراسية حول تنمية التعليم بالوسط القروي»

الرباط: (18 ـ 19 ـ 20 ماي 1993)

تقرير عن أشغال الأيام الدراسية:
الإشكالية التي عالجتها الأيام الدراسية

قبل التطرق لأشغال هذه الأيام الدراسية بالتفصيل وتقديم مختلف مداخلات المشاركين والتوصيات التي انبثقت عنها، فإنه لا بد من تقديم عرض حول الإشكالية التي عالجتها من خلال قراءة موجزة للوثيقة الأساسية التي اعتمدت في أشغال هذه الأيام تحت عنوان «نحو برنامج وطني لتنمية التعليم بالوسط القروي».

بعد وضع الإطار الديموغرافي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، الذي يتفاعل معه النظام التربوي، وإبراز أهم المنجزات التي تحققت في إطار المخططات التنموية، تطرّقت الوثيقة الأساسية إلى إبراز الفوارق في مجال التمدرس والمعوقات التي تحول دون تعميم التعليم الأساسي بالوسط القروي.

كما أفصحت عن الاستراتيجيات التي تبنتها الوزارة لتجاوز المعوقات ومحدوديتها ورسمت معالم الاستراتيجية الجديدة لتعميم التعليم خلال العشرية القادمة وعناصر المشروع الوطني لتحقيق هذه الأهداف.

ويكتفي هذا العرض بالإشارة إلى أهم المؤشرات التي تفصح عن المنجزات وعن الفوارق في مجال التمدرس، مركزاً على المعوقات التي تحول دون تعميم التعليم، والاستراتيجيات الحالية والبديلة لتعميم التعليم بالوسط القروي، علماً بأنه يمكن الرجوع إلى الوثيقة «نحو برنامج وطني لتنمية التعليم بالوسط القروي» لمزيد من التوضيحات.

تحليل المنجزات في مجال التمدرس

يستخلص من استقراء الإحصائيات أن نمو المسجلين الجدد بالسنة الأولى من التعليم الأساسي تطور بشكل مختلف خلال فترتين:

ـ فترة تمتد من 1982 إلى 1988 تميزت بانخفاض في نسب التسجيل والتمدرس حيث انخفضت على التوالي من ٪73,91 إلى ٪61,52 ومن ٪84,90 إلى ٪65,02.

ـ فترة انتعاش ما بين 1989 و1992 التي استفادت منها على الخصوص الفتاة القروية في

مجال التسجيل بالسنة الأولى، حيث بلغت نسبة التزايد عندها 11,8٪ مقابل 5,2٪ عند الفتاة الحضرية، علماً بأن النسبة العامة للتزايد بلغت 6,6٪.

ورغم هذا التطور فلا زالت الفوارق قائمة بين الوسطين وبين الأقاليم وحسب الجنس، إذ أن نسب التمدرس سنة 1992 تتوزع كالتالي:

- 66,8٪ على الصعيد الوطني؛
- 93,5٪ بالوسط الحضري؛
- 46,1٪ بالوسط القروي؛
- 88,5٪ عند الإناث بالوسط الحضري؛
- 28,9٪ عند الإناث بالوسط القروي؛
- نسبة التمدرس حسب الأقاليم تتراوح ما بين 36٪ و100٪ علماً بأن 22 إقليماً لا تصل بها نسبة التمدرس المعدل الوطني.

ويُعزى عدم تعميم التعليم الأساسي بالوسط القروي إلى عدة عوامل ذات طابع اقتصادي واجتماعي وثقافي نوجزها في ما يلي:

معوقات تعميم التعليم:

يمكن اختزال معوقات تعميم التعليم بالوسط القروي في نوعين أساسيين:

- معوقات مرتبطة بالنظام التعليمي؛
- معوقات مرتبطة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي للمؤسسة التعليمية.

ويمكن إيجاز المعوقات المرتبطة بالنظام التعليمي في ما يلي:

- عدم تمكن الوزارة من تغطية جميع الدواوير بالتجهيزات المدرسية اللازمة نظراً لعوامل طبيعية، وتنموية، وبشرية، وصعوبة المسالك وانعدام التجهيزات الطرقية وكذلك لأسباب مرتبطة أساساً بإمكانات التمويل؛
- عدم اكتمال البنية البيداغوجية للمؤسسات يؤدي إلى انتقال التلاميذ إلى مدارس بعيدة، مما يضطرهم في غالب الأحيان إلى الانقطاع عن الدراسة؛
- بعد الإعداديات عن التجمعات السكنية، إضافة إلى انعدام الداخلية، ووسائل النقل في جل الأحيان وقلة المنح الدراسية يؤدي إلى الانقطاع المبكر للتلاميذ عن الدراسة؛
- افتقار التخطيط المحلي لمعطيات إحصائية دقيقة ومضبوطة لكل ما يتعلق بالساكنة، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية على صعيد الجماعات المحلية.
- ضعف التجهيز والمراقبة التربوية.
- عدم إدماج المدرسة في محيطها الاقتصادي والاجتماعي المحلي.

أما المعوقات المرتبطة بالمحيط الخارجي للمؤسسة التعليمية فيمكن إختزالها فيما يلي:

- ضعف التجهيزات الأساسية لا يسمح بتوسيع التعليم بالدواوير النائية، ويجعل ظروف العيش صعبة بالنسبة للوافدين على المنطقة من إداريين ومعلمين.

- تحمل العائلات لنفقات تعليم أبنائها مما يكلف الأسر القروية ذات الدخل المحدود مجهوداً مالياً كبيراً.

- ظاهرة الأمية عند الآباء وعوامل اجتماعية وثقافية تؤثر سلباً على طلب التمدرس الاجتماعي وخصوصاً عند الإناث.

الاستيراتيجية المتبعة لتنمية التعليم بالوسط القروي:

أهداف ومرتكزات الاستراتيجية المتبعة في إطار المخطط الخماسي 1988 ـ 1992:

تقوم هذه الاستراتيجية على مبدإ التوزيع التفاضلي للتجهيزات بين مستويات التعليم، وبين الجهات والاقاليم، من أجل إتاحة حظوظ متساوية في التمدرس بين الحاضرة والبادية، وبين الذكور والإناث، مع مراعاة متطلبات العدالة الاجتماعية ومستلزمات الفعالية التربوية.

كما أنها تقوم كذلك على عقلنة وترشيد الإمكانات المتوفرة، واللجوء إلى وسيلة الترغيب والتشجيع بهدف استدراج الأطفال إلى المدرسة. وتعتمد على توعية الآباء بمزايا تمدرس أطفالهم، وعلى ضم القدرات والمبادرات المحلية إلى جهود الدولة.

الإجراءات والتدابير العملية المتخذة:

تنفيذاً لمحتوى هذه الاستراتيجية ومن أجل تقليص الفوارق في مجال التعليم، تم وضع مشروع لتنمية السلك الأول من التعليم الأساسي بالوسط القروي، وذلك بدعم من البنك الدولي، والبنك الأفَريقي للتنمية، شرع في تطبيقه في بداية النصف الثاني من سنة 1989.

وقد استهدف المشروع المذكور أعلاه، الزيادة في توسيع قاعدة التمدرس بالوسط القروي، وإيصالها إلى السكان، وذلك بتوسيع شبكة الوحدات المدرسية. ومن أجل تحسين جودة التعليم، أولى المشروع عناية خاصة للجوانب النوعية للنظام التعليمي، وتتجلى هذه العناية في:

- تطوير وتكييف البرامج مع المجتمع المحلي.
- تحسين إدارة المدارس.
- مواجهة التحدي الذي يطرحه التدريس بالاقسام المتعددة المستويات.
- تطوير تقنية الخريطة المدرسية.
- تشجيع البحث حول أوضاع واحتياجات ومشاكل المناطق القروية.

وينص المشروع كذلك على تشجيع الإقبال على التمدرس وتوسيع وتحسين شبكة المطاعم المدرسية، وكذلك توعية الآباء بمزايا تمدرس ابنائهم، ويوصي بتحسين ظروف عمل المعلمين، وضم القدرات والمبادرات المحلية إلى دعم عمل الوزارة.

ويشكل مشروع تنمية التعليم بالسلك الثاني من التعليم الأساسي بالوسط القروي، الذي دخل حيز التنفيذ سنة 1992، أحد العوامل الإيجابية في دعم الإقبال على السلك الأول من هذا التعليم، حيث سيتم تدريجياً بالوسط القروي إحداث 250 إعدادية ذات حجم صغير مزودة إما

بداخلية أو بمطعم مدرسي.

إن تنفيذ مشروع دعم السلك الأول من التعليم الاساسي أثر بشكل إيجابي على الإقبال على التمدرس. غير أن النتائج، وإن كانت مشجعة، فهي تبقى دون الأهداف التي حددها مخطط المسار، وذلك بسبب المعوقات المرتبطة بالواقع الاجتماعي، والاقتصادي الذي يطبع جل المناطق النائية.

الاستراتيجية المقترحة لتعميم التعليم الأساسي:

إن الاستراتيجية، التي سيتم نهجها لتنمية التربية والتكوين، تندرج في سياق السياسة الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. فعلاوة على تحقيق 100٪ كنسبة للتسجيل بالنسبة الأولى من التعليم الأساسي، تهدف هذه الاستراتيجية إلى ضمان فرص النجاح بهذا المستوى من التعليم، وذلك بالتركيز على أكتساب التعليم والعمل على الاحتفاظ بتلاميذ الفئة العمرية المعنية بالتمدرس إلى نهاية التعليم الأساسي. ولن يتأتى هذا، إلا بالتركيز على تعزيز مشاركة جميع القطاعات العمومية، وشبه العمومية.

وهكذا، فإن البرنامج الوطني لتنمية التعليم الأساسي يرتكز على العناصر التالية:

- العمل على إدماج المدرسة في محيطها الاقتصادي والاجتماعي.
- تعزيز التمدرس عن طريق تحسين الظروف التربوية، والصحية، والغذائية للتلاميذ، وللقرويين منهم على الخصوص.
- تحسين الظروف المادية والمعنوية التي تعمل فيها أطر التدريس والمراقبة التربوية، وذلك عن طريق الإسكان، وتخويل تعويضات وظيفية.
- التخفيف من العبء الذي تكونه النفقات المدرسية على الأسر الفقيرة بإقرار مجانية الكتب والأدوات المدرسية.
- تعزيز تعليم الكبار وبرامج محو الأمية لصالح أولياء التلاميذ، لترسيخ الوعي عندهم بأهمية التربية، وما تتطلبه من مجهود لدى المتعلم.
- تطوير أساليب التخطيط التربوي في إطار نظرة شمولية مندمجة على المستوى المركزي والمحلي، مع تدعيم اللامركزية، وإقرار المشاركة الفعلية في إنجاز المشاريع للجماعات المحلية وأولياء التلاميذ.

وترتكز الاستراتيجية، التي يتم بواسطتها تنفيذ هذا البرنامج، على دعم مشاركات القطاعات الحكومية، وغير الحكومية، الوطنية والمحلية. وهكذا، فإنه ينتظر أن تسهم الوزارات، كل في دائرة اختصاصاته وفق برنامج عمل محدد في الزمان والمكان، في إنجاز الانشطة التالية:

- الوقاية وعلاج أمراض الفم، والأنف، والعيون، والتوعية الصحية للأسرة من طرف وزارة الصحة؛
- توسيع المساعدات الغذائية للأسر الفقيرة، وتوعية الآباء في مجال التربية الغذائية من طرف التعاون الوطني.

- تنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار من طرف وزارة الصناعة التقليدية والشؤون الاجتماعية.
- التنشيط الثقافي والرياضي من طرف وزارة الشبيبة والرياضة ووزارة الثقافة.
- الاستئناس المهني، وتوعية الآباء والتلاميذ بأهمية التكوين المهني من طرف وزارة الأشغال العمومية والتكوين المهني وتكوين الأطر.
- توفير الكتب والأدوات التعليمية، وتنظيم النقل المدرسي والاعتناء بالصيانة، ومساعدة الأطر التعليمية من طرف الجماعات المحلية.
- توسيع شبكة دور الحضانة والكتاتيب القرآنية من طرف مختلف الجهات التي تساهم في تنمية هذا التعليم.

ويقتضي تنفيذ هذه البرامج، إنشاء أجهزة لوضع الاستراتيجية، وللتنسيق، والتتبع، والتنفيذ، على مختلف الأصعدة:

على المستوى الوطني:

يحدث مجلس للتنسيق تترأسه السلطة الحكومية المشرفة على التعليم الأساسي والثانوي، ويتكون من ممثلين مؤهلين لاتخاذ القرار من مختلف الوزارات، والقطاعات الأخرى، للمشاركة في البرنامج، مهمته:

- تحديد التوجهات العامة لإعداد البرنامج الوطني.
- تحديد الأنشطة ذات الأسبقية.
- رصد الوسائل المادية والبشرية الملائمة للتنفيذ.
- تتبع تنفيذ البرنامج وتقييم نتائجه.

على المستوى الإقليمي:

تكوّن لجنة التسيير، يترأسها عامل الإقليم بمساعدة نائب وزارة التربية الوطنية بصفته المنسق الإقليمي، وتضم ممثلين عن المصالح المعنية، مهمتها:

- إعداد البرنامج الإقليمي لتنمية التعليم الأساسي على ضوء التوجهات الوطنية.
- السهر على إنجاز البرنامج الإقليمي، وضمان تسيير الوسائل الممنوحة له من الجهات المعنية.

على المستوى المحلي:

تنشأ لجنة للتنفيذ من رئيس الجماعة المحلية ومن منسق (مفتش السلك الأول) ومجموعة تنشيط محلية (معلمين + مديرين + آباء) تسهر على التنفيذ الفعلي للبرنامج على مستوى الجماعات والمؤسسات التعليمية.

أشغال الأيام الدراسية

تضمنت أشغال الأيام الدراسية جلسة افتتاحية، وخمس جلسات عامة، خصصت لتقديم عروض من طرف الجهات المعنية وجلسة ختامية. كما تميزت بأعمال لجنتين انكبتا على دراسة مشاريع التوصيات.

الجلسة الإفتتاحية

افتتح أشغال هذه الأيام، السيد وزير التربية الوطنية. وكان حضور القطاعات الحكومية المهتمة والمرتبطة بميدان التربية ممثلاً على أعلى مستوى، حيث شارك في جلسة الافتتاح مستشار صاحب الجلالة، والرئيس المؤسس لجمعية أبي رقراق السيد محمد عواد، ووزير الأشغال العمومية والتكوين المهني وتكوين الأطر السيد محمد القباج، ووزير الشؤون الثقافية السيد محمد علال سيناصر، ووزير التشغيل والصناعة التقليدية والشؤون الاجتماعية السيد محمد الودغيري، ووزير الفلاحة والإصلاح الزراعي السيد عبد العزيز مزيان، والسيد عمر بن شمسي والي الرباط وسلا. وحضر هذه الجلسة كذلك المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، وممثل عن الأمانة العامة لمنظمة الامم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك الممثل الإقليمي لمكتب الرباط، ومديرة صندوق الأمم المتحدة للسكان بالمغرب، وممثلة صندوق الأمم المتحدة للطفولة، وممثل برنامج التغذية العالمي، ونائب الممثل المقيم لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، وممثل عن البنك الأفريقي للتنمية، كما شاركت فيها المنظمات الحكومية وغير الحكومية الوطنية، وعدد من الباحثين ورجال التربية والتعليم.

افتتحت أشغال الأيام الدراسية بتلاوة آيات بينات من الذكر الحكيم، تلاها نشيد وطني مشخص عن دور التعليم في التنمية الشاملة عموماً وتنمية البادية على الخصوص. وقد أدته مجموعة من تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية بالرباط.

بعد ذلك تناول الكلمة السيد وزير التربية الوطنية، فرحب في بداية خطابه بالمشاركين، وشكرهم على تلبيتهم الدعوة مؤكداً على الأهمية التي تكتسيها أعمال هذه الأيام الدراسية. وأشار في بداية خطابه إلى الجهود التي ما فتئت تبذل في ميدان التربية والتعليم، والنتائج التي عرفها النظام التعليمي، والتطور المستمر لأعداد التلاميذ والأطر والمؤسسات والاعتمادات المرصودة لهذه القطاع.

وأوضح أن برنامج إصلاح التعليم المطبق منذ سنة 1985 كان له أثره الحسن في الحد

من الفوارق في مجال التمدرس وتحسين نوعية الخدمات. كما أن تطبيق مشروعي تنمية السلك الأول والثاني من التعليم الأساسي، كان له وقع إيجابي على إنعاش قطاع التعليم، وتحسين مستوى التمدرس والتحصيل عند التلميذ، إلا أن كل هذه الإنجازات تبقى دون الطموحات والأهداف المرسومة، خصوصاً بالنسبة للمناطق القروية النائية حيث الفوارق حسب الوسط والجنس لا زالت قائمة وكبيرة.

وأكد السيد الوزير على أن تلبية حاجات التعليم الأساسية للجميع بالوسط القروي هي مسؤولية مشتركة لا يمكن تحقيقها إلا بتضامن وتعاون جميع الفعاليات الوطنية، الحكومية وغير الحكومية. ويتطلب ذلك نهج سياسة تنموية شاملة ومندمجة، تدرج تنمية قطاع التربية والتعليم في إطار نظرة موسعة ترتكز على تعزيز مشاركة جميع الطاقات الحية للمجتمع.

وأشار إلى أن انعقاد هذه الأيام الدراسية يكتسي أهمية بالغة، إذ ينتظر أن يتمخض عنها برنامج عمل مشترك كفيل بإنعاش قطاع التربية والتعليم في الوسط القروي. وعليه يجب أن تسفر الأعمال عن توصيات وخطط عمل مندمجة وواقعية تمكّن من السير قدماً نحو توفير الظروف الملائمة لتحقيق تنمية متوازية للتعليم الأساسي بالعالم القروي.

وفي الختام شكر السيد الوزير المنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية، وممثلي مختلف القطاعات، وممثلي الجماعات المحلية، وكذا ممثلي جمهورية البرتغال، الذين سيتقدمون بعرض حول تجربتهم الناجحة في مجال تعزيز التمدرس بالوسط القروي.

كما توجه بالشكر إلى هيئة الإعلام لاهتمامها بقضايا التربية بصفة عامة وبالتمدرس بالوسط القروي خاصة، ودعاها للمساهمة بصفة خاصة في تنوير الرأي العام حول إشكالية التعليم بالوسط القروي، وبتحسيس المواطن بضرورة التعبئة حول هدف تعميم التعليم الأساسي.

بعد ذلك أخذ الكلمة السيد وزير الأشغال العمومية، مبتدئاً بتوجيه الشكر إلى وزير التربية الوطنية على هذه المبادرة نظراً لأهمية الموضوع، وأوضح أن تكوين الإنسان بالعالم القروي يجب يكون شمولياً ومطابقاً لحاجياته وانشغالاته.

كما قدم عدة أفكار حول التنمية في العالم القروي يمكن إجمالها كالآتي:

- تبني حلول خاصة بالوسط القروي لتحقيق الإقبال على التمدرس.
- الحرص على ضمان إستمرارية التعليم إلى نهاية التعليم الأساسي.
- تعبئة جميع الإمكانيات بالوزارات المعنية بالتربية لنجاح تنمية التعليم بالوسط القروي.
- إقرار اللامركزية وتوزيع المسؤوليات بين الدولة والجماعات المحلية.
- اتخاذ الإجراءات الضرورية للحد من الهجرة القروية.
- إعطاء أولوية خاصة لتمدرس الإناث.

وأعرب عن يقينه بأن المناقشات ستتبلور في توصيات ترسم معالم السياسة الواجب إتباعها لتحقيق تنمية التعليم بالوسط القروي.

أما السيد وزير الشؤون الثقافية فقد أعرب عن جزيل شكره لوزير التربية الوطنية على دعوته. وأكد أن تنمية التعليم بالوسط القروي هي مسؤولية الجميع، وعلى كل قطاع أن يساهم بدوره لبلوغ هدف التعميم في أقرب الآجال، وتقدم في الأخير ببعض الاقتراحات منها، فتح المدارس بعد نهاية الدروس، لأنشطة ثقافية وتربوية تتوخى التوعية ومحو الأمية، وإحداث مراكز ومكتبات لتنشيط الحياة التعليمية والثقافية بالوسط القروي.

وأكد السيد وزير التشغيل والصناعة التقليدية على أهمية الحدث وضرورة تجنيد الجميع لتحقيق تنمية التعليم بالوسط القروي وطالب بإيجاد مبادرات جديدة للحد من الهجرة القروية وإنعاش الحركة الإقتصادية في البادية، والتعرف على رغبات أهلها الحقيقية، والعمل على محاربة الأمية والجهل، كما أشار إلى الدور الذي تلعبه ووزارته في هذا الباب، والنتائج الإيجابية المحققة، ودعا رجال التعليم إلى إنشاء جمعيات لمحاربة الأمية، كما أكد على ضرورة تطبيق إلزامية التمدرس للأطفال البالغين سن التمدرس.

وتقدم ممثل المديرية العامة للجماعات المحلية، نيابة عن مديرها العام بعرض حول تطوير مسؤوليات الجماعات المحلية في ميدان التعليم الأساسي. وأوضح بأن إسناد مسؤوليات التعليم الأساسي للجماعات المحلية ينحصر في الإشراف على تسيير الأشغال وإنجاز البناءات وصيانة التجهيزات، في حين احتفظت الدولة بكل ما يتعلق بالسياسة المدرسية والمسؤوليات البيداغوجية وتسيير المعلمين ومراقبة تطبيق محتويات دفاتر التحملات.

وأعلن أن المناظرة الوطنية الخامسة للجماعات المحلية قد صادقت على مشروع «التصور المستقبلي للمدرسة الجماعية» الذي من شأنه أن يجعل من المدرسة مؤسسة جماعية يتعدى دورها تلقين المعارف الأساسية ليرقى إلى تكوين أجيال مسؤولة وعلى دراية واسعة بمبادىء الديموقراطية من خلال الجماعة.

بعد ذلك أخذ الكلمة ممثلو المنظمات الدولية كالآتي:

- السيد المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو):
- الممثل الإقليمي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (يونسكو) بمكتب الرباط.
- ممثلة صندوق الأمم المتحدة للطفولة.
- ممثل برنامج الأمم المتحدة للتنمية.
- ممثل البرنامج العالي للتغذية.
- ممثل البنك الإفريقي للتنمية.

وهكذا قدم السيد المدير العام للإيسيسكو برنامج المنظمة المتمخض عن مؤتمر جومتيين حول التربية للجميع، والمتمثل في: «البرنامج الإسلامي الخاص بمحو الأمية والتكوين الأساسي للجميع في البلدان والجماعات الإسلامية». ويهدف هذا البرنامج الذي أقره المؤتمر العام الاستثنائي للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة في دورته الثانية، إلى جعل محاربة الأمية أولوية مطلقة وتشجيع التكوين الأساسي ذي المحتوى العملي والوظيفي

لفائدة الراشدين والشباب الذين تجاوزوا سن التمدرس، وإلى إعادة الاعتبار للبنيات التعليمية التقليدية كالمدارس القرآنية والزوايا والمساجد، والاهتمام باللغات الوطنية.

وتحدد الاستراتيجية التي وضعتها المنظمة، من أجل تطوير التربية في البلاد الإسلامية، أهداف التربية والتعليم على المستويين القروي والحضري إنطلاقاً من عرض مفصل لأوضاع التربية، ومن جرد لأهم المنجزات، والوقوف عند كبريات المشاكل. كما أنها تراعي إضفاء طابع الديموقراطية السليمة على التعليم وضمان تكافؤ الفرص فيه بين الجنسين من جهة والوسطين من جهة أخرى.

وقد أكد كذلك على استعداد المنظمة الإسلامية لتقديم الخدمات الفنية والتربوية لوزارة التربية الوطنية من أجل تطبيق البرنامج الوطني المقترح.

أما الممثل الإقليمي لليونسكو بالرباط، فقد أوضح أن المنظمة حددت ثلاثة أهداف رئيسية من أجل توفير مزايا التربية للجميع تتمثل في:

- تعزيز التعليم الأساسي في البلدان النامية وذلك من خلال التجديدات التي تفيد بصورة خاصة الفتيات والنساء والأطفال من المجموعات الأقل حظاً، وأطفال الشوارع، والمتسربين، والدارسين في المناطق الريفية النائية.
- مساعدة العاملين في مجال التربية على إدارة وتقويم ومواكبة التجارب الرائدة بصورة أفضل وأنجع.
- إقامة تعاون فعال وتبادل المعلومات بين البلدان النامية فضلاً عن تجارب البلدان المتقدمة.

لذا، وضعت اليونسكو خطة شاملة وعملية متطورة لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية. وأكدت فيها على حتمية تعميم التربية الأساسية بصفتها حقاً إِنْسَانيًا وعلى أساس من تكافؤ الفرص.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، تعمل اليونسكو من خلال المشورة التي تقدمها إلى الدول الأعضاء على تحسيسها بأهمية القضايا الأساسية التالية:

1 – تحقيق التوازن في مجال التمدرس بين الوسطين القروي والحضري.

2 – تحسين جودة التعليم، وربطه بالتطورات العلمية والتقنية، وبحاجات السوق والاقتصاد الوطني.

3 – تطوير العالم القروي، وتحضير القرية، والقضاء تدريجاً على عزلتها عن عالم المواصلات والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وبهذا، فإن البرنامج التربوي لسنة 1994 و1995 الذي رسمته المنظمة يشتمل على النقاط والأهداف الآتية:

- المساهمة في تعزيز عدد الأطفال المتمدرسين خصوصاً في الدول النامية التي تشكو من ارتفاع في نسبة التسرب.
- المساهمة في تعزيز تعلم الفتاة وخصوصاً في المناطق النائية والمحرومة.

- حث الدول على تطبيق نتائج مؤتمر جومتيين ومتابعة التقويم للأهداف المقررة في هذا المؤتمر.
- المساهمة في تحسين البرنامج كمّاً وكيفاً، وتدريب المعلمين والمخططين والمرشدين.
- مضاعفة العناية بمشروع «البنت الصغيرة والوسط العائلي».
- التشجيع على استعمال التكنولوجيا الحديثة في الميدان التربوي.
- العمل على تحسيس المسؤولين التربويين من أجل إدماج أو تعزيز التربية البيئية.

وركزت ممثلة المنظمة العالمية للطفولة ـ اليونيسيف ـ في تدخلها على الأهمية التي توليها حكومة المملكة المغربية للتمدرس بالوسط القروي من أجل الحد من الفوارق بين الوسطين القروي والحضري. وبعد أن أوضحت أنه رغم ما حقق من نتائج في ميدان التمدرس، ما زال هناك العديد من الأطفال، ذكوراً وإناثاً، خارج النظام التعليمي. وأفصحت عن عناصر استراتيجية يمكن أن تساعد على تخطي الصعاب، تختزل عناصرها فيما يلي:

- تشجيع الأنشطة على الصعيد المحلي، مثل تكوين وتوظيف المعلمين والمعلمات.
- تنويع أنماط الالتحاق بالتربية بما في ذلك التربية النظامية وغير النظامية، ومراكز التكوين والتأهيل المهني، ومراكز محو الأمية.
- مشاركة الجماعات المحلية في وضع البرامج التربوية.
- تخفيف عبء الأُسَر والعائلات من نفقات التربية، بتوفير الكتب والمستلزمات المدرسية مجاناً.
- المرونة في تطبيق البرامج وذلك بالأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية.
- إعطاء الفتاة القروية عناية خاصة في برامج تعميم التعليم وتشجيع التمدرس.
- ربط التكوين والتحصيل المعرفي بإمكانية الحصول على دخل مادي مباشر.

وفي الأخير، أكدت المتدخلة على أن التربية مثل الصحة، مشكل الجميع، لذا وجب تضافر جميع القوى الحية من إدارة، وجماعات محلية، وأُسر، ومنظمات مهنية، ومنظمات غير حكومية، ومنظمات دولية، من أجل رفع التحدي الذي يكمن في تعميم التعليم لجميع أطفال البادية وخصوصاً الإناث منهم.

وبعد أن تطرق السيد ممثل برنامج الأمم المتحدة للتنمية بالمغرب إلى الظروف التي تنعقد فيها هذه الأيام الدراسية سواء منها الدولية أو الوطنية، أشار إلى أن البرنامج يساهم، إلى جانب كل المنظمات الدولية، في تحقيق تكوين يستجيب لحاجيات التربية الأساسية لفائدة كل شخص (أطفال وبالغين).

ومن أجل تجسيد مقررات مؤتمر جومتيين ورفع التحدي العالمي، يقوم برنامج الأمم المتحدة للتنمية على تنفيذ برنامج إقليمي ضخم حول «التربية للجميع» يهدف إلى تحسين نشر التعليم الأساسي، وذلك باعتماد طرق ومناهج من شأنها أن تعوض الأنظمة التعليمية المنظمة، وكذا إنشاء نظام معلوماتي على مستوى الجهات الكبرى للعالم ـ بتعاون مع اليونسكو ـ من أجل تبادل التجارب الرائدة بين دول العالم، كما أن البرنامج سيمول تجارب

ميدانية في مجال تحسين المناهج التربوية.

وتتجلى كذلك مساهمة البرنامج في العديد من البرامج الوطنية والإقليمية الممولة في ميدان التربية انطلاقاً من دعم المدرسين المتجولين بنجيريا إلى حملات محو الأمية بالوحدات الإنتاجية بأندنوسيا.

وعلى الصعيد الوطني، يساهم البرنامج، مع وزارة التربية الوطنية، في إعداد مشروع نموذجي للتربية بالوسط القروي بإقليم قلعة السراغنة. ويهدف هذا المشروع إلى تجريب مناهج وبرامج جديدة بالتعليم الأساسي، وتشجيع التمدرس بهذا الوسط، خصوصاً عند الإناث، وتجريب طرق جديدة للتسيير الإداري للمؤسسات، من توقيت مدرسي وغيره، وتتميز خاصية هذا المشروع بلامركزيته، حيث سيتم تنفيذه كلياً على الصعيد المحلي.

واختتم كلمته بالإشارة إلى أن هذا المشروع سيرتكز على التجارب المنجزة في مشاريع أخرى أنجزها المغرب مع كل من اليونيسيف، واليونسكو، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، والبنك العالمي، والبنك الإفريقي، وبرنامج الأمم المتحدة للتغذية.

واستهل السيد ممثل البرنامج العالمي للتغذية كلمته بالإشارة إلى اجتماع اللجنة الفرعية المكلفة بمشاريع البرنامج العالمي للتغذية الذي سينعقد في الأسبوع المقبل، حيث سيتم التطرق لدراسة المرحلة الخامسة من مشروع المغرب 2288: «التغذية بالمدارس الإبتدائية». وأشار في هذا الصدد إلى مساهمة البرنامج في مختلف مراحل المشروع الذي انطلق سنة 1987. كما أبرز دور توصيات البعثات التقويمية الثنائية في توسيع المشروع.

هذا، وأكد على أن السياسة المتبعة من طرف البرنامج كانت ولا تزال متوجهة إلى مساعدة مؤقتة للدول السائرة في طريق النمو في مشاريعها وبرامجها حتى تبلغ أهدافها الأساسية، على أساس تتبعها بواسطة الوسائل الخاصة للبلد المستفيد. ورغم هذا، فإنه تم اقتراح استمرار المساعدة الغذائية للدول ذات الدخل المتوسط والتي ينتمي إليها المغرب من طرف المجلس التنفيذي للبرنامج حتى تبلغ عتبة معينة من التقدم، مع منح الأولوية للدول الفقيرة. وفي هذا الإطار، ستتم دراسة توسيع مشروع المطاعم المدرسية من طرف اللجنة الفرعية المكلفة بالمشاريع.

وتمشياً مع هذه السياسة، فإنه من المستبعد أن تستمر مساعدة البرنامج لهذا المشروع إلى ما بعد 1997. لهذا، فمن الضروري البحث عن موارد أخرى. وأشار في هذا الصدد، إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه الجماعات المحلية بمساعدتها المادية للمطاعم المدرسية. كما أكد على أنه، مهما اعتبرنا مساهمة جمعية آباء التلاميذ والتعاونيات المدرسية، فإن ذلك لا يكفي لمواجهة التخلي التدريجي للبرنامج عن تمويل المطاعم. لذا اقترح السيد ممثل البرنامج العالمي للتغذية بالمغرب التفكير في مساهمة القطاع الخاص إلى جانب الجماعات المحلية.

وفي الختام، تمنى لهذه المناظرة النجاح والتوفيق، وشكر منظميها.

واستهل ممثل البنك الإفريقي للتنمية تدخله بالشكر لمنظمي هذه الأيام الدراسية، وخصوصاً السيد وزير التربية الوطنية، لشرف استدعاء مؤسسته، منوهاً بهذه المبادرة،

ومذكراً بأهمية موضوع هذه التظاهرة.

وفي مجال عرضه لسياسة البنك في مجال التربية، أكد على توجهات المؤسسة المبنية على تعزيز الموارد البشرية للدول الأعضاء، والاستثمار المباشر في التربية، إيماناً منه بأن التربية هي وحدها الكفيلة بمنح القدرات التي يحتاجها البلد.

وفي هذا الإطار، فإن البنك يمد الدول الأعضاء بقروض لمواجهة المشاكل التربوية في مجالات:

- ولوج التربية وتكافؤ الفرص بين الجنسين والوسطين القروي والحضري.
- نوعية التعليم والمردودية الداخلية للتربية.
- تكييف البرامج مع الحاجيات الوطنية والمحلية والمردودية الخارجية للتربية.
- تسيير وتنظيم وتخطيط التربية.
- كلفة وتمويل التربية.

من أجل هذا، فإن البنك حدد أولويات للاستثمارات، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تطوير التربية الأساسية.
- تنمية التكوين المهني والتقني.
- تنمية مؤسسات وهياكل وآليات التربية.

وفي معرض تجربة البنك في ميدان المشاريع المندمجة لتنمية التعليم بالوسط القروي، تطرق المتدخل إلى كون البنك يهتم بهذا الموضوع بنوعيه النظامي وغير النظامي.

وهكذا، يقوم البنك بتنفيذ مشاريع تهدف إلى توسيع شبكة الحجرات المدرسية، وسكنيات للمعلمين بالوسط القروي، وتكوين المدرسين، واقتناء الوسائل البيداغوجية، وكذا صيانة التجهيزات المدرسية بالوسط القروي. كما ساهم البنك كذلك في إنعاش تمدرس الإناث بالوسط القروي.

وفي مجال التعليم غير النظامي، فقد ساهم البنك في دول إفريقية في مشاريع استهدفت تكوين الفلاحين الشباب، وتنمية أنشطة لصالح المرأة في العالم القروي.

وفي الختام، وبعد أن ذكر المتدخل بتنوع تجربة البنك في مجال تنمية التعليم بالوسط القروي، شكر منظمي الأيام الدراسية على حسن تنظيمهم لها.

الجلسة العامة الثانية:

انطلقت أعمال الجلسة العامة الزوالية برئاسة السيد أمين الحسن الدمناتي رئيس جماعة بإقليم أزيلال بحضور السيد وزير التربية الوطنية، وقد خصصت لتدخلات رؤساء الجماعات المحلية المشاركين في الأيام الدراسية حول تنمية التعليم بالوسط القروي.

وهكذا تناول الكلمة تباعاً السادة.

- أحمد مفدي رئيس المجموعة الحضرية لفاس.

- أمين الحسن الدمناتي رئيس جماعة أيت ماجضن بإقليم أزيلال.
- محمد بن العباس حسون رئيس جماعة قروية بإقليم سطات.
- جمال الدين البوزيدي رئيس المجلس البلدي بتاونات.
- الخليل نوصي رئيس المجلس البلدي لأقا إقليم طاطا.
- بنقدور الحاج المعطي رئيس جماعة جاقمة بإقليم سطات.

عبَّر المتدخلون عن تشكراتهم لوزارة التربية الوطنية على عقدها هذه الأيام الدراسية حول تنمية التعليم بالوسط القروي لما لهذا الموضوع من أهمية في أفق الدخول إلى القرن المقبل، وفي أفق التوجه الجديد لإشراك الجماعات المحلية في كل العمليات المتعلقة بالسلك الأول من التعليم الأساسي، هذا التدخل الذي سيجعل المدرسة في حضن الجماعة بناءً، وصيانةً، وتجهيزاً.

كما أن التعليم بالوسط القروي لا زالت تقف في وجهه عقبات تمنع من أن يكون في الصورة التي يجب أن يكون عليها. وهكذا حلل السادة رؤساء الجماعات هذه المعوقات إنطلاقاً من واقع المجال القروي إستناداً على ملاحظاتهم عن الجماعات التي يرأسونها. ويمكن تصنيف هذه المعوقات في النقط الآتية:

- ضعف بنية الوسط القروي، والتي تتميز بانعدام التجهيزات الأساسية من طرق وماءٍ شروب وكهرباء. وصعبة المسالك، وتشتت السكن، وعدم الاستقرار في بعض المناطق، وخاصة ذات الطبيعة القاسية، وانعدام النقل المنظم، وعدم وجود مناصب شغل قارة بالوسط القروي، إضافة إلى الدخل الفردي الضعيف.

- هذا الواقع الذي توجد فيه القرية ينعكس سلباً على إقبال الأسر على تمدرس أبنائها، كما ينعكس على المؤسسة التعليمية نفسها بكل مكوناتها: موقعها بالنسبة للقرية، فهي بعيدة وتجبر التلاميذ على قطع مسافات طويلة وصعبة للوصول إليها، طريقة بنائها المفكك الذي لا يتلاءم مع القرية ومع مناخها الصعب، قلة التجهيزات الضرورية للعملية التعليمية، وسلبية المرافق التابعة لها، فالمطعم المدرسي لا يقوم بدوره الإيجابي، ويلاحظ غياب الخزانة المدرسية، والمرافق الصحية، مع قلة السكنيات المخصصة للمعلمين والمديرين والحراس. كل هذا يؤدي إلى صعوبة تكييف المعلمين مع العمل في البادية، وخاصة العنصر النسوي، مع غياب الحوافز المادية والمعنوية لهم، مما يجعل المؤسسة غير مندمجة مع الواقع المتواجدة فيه، كما أن البرامج والمناهج والكتب المدرسية منفصلة عن هذا المحيط.

- ومما يلاحظ كذلك اكتظاظ الأقسام، ووجود أقسام متعددة المستويات دون إعداد سابق للمعلمين العاملين بها. مع صعوبة المراقبة التربوية والإدارية وانعدامها في بعض الأحيان، وغلاء تكاليف التمدرس وكثرتها بالنسبة للتلاميذ قياساً للحالة الإقتصادية للآباء والأولياء، واعتبار الطفل في البادية عنصراً مدراً للربح المادي حين يشتغل في المرعى أو في أعمال أخرى، كل هذه المعطيات تؤدي إلى انصرافهم عن المدرسة حين يسجلون بها، بل تجعل أفق تجاوز السلك الأول من التعليم الأساسي صعباً للغاية.

بعد هذا التحليل، قدم السادة رؤساء الجماعات اقتراحاتهم لتجاوز هذا الوضع السلبي،

وذلك بإعادة النظر في برامج ومناهج التعليم القروي، وبناء أكبر عدد من المؤسسات، حتى تكون قريبة من الأطفال، بما في ذلك مؤسسات السلك الثاني من التعليم الأساسي، وتجهيز المؤسسات بما يلزم من وسائل تعليمية ومرافق تابعة لها. كما أكد المتدخلون على ضرورة القيام بحملات توعية بتنسيق بين الوزارة المعنية والجماعات المحلية، وتخصيص منح مادية للعاملين بالوسط القروي، وتبسيط مسطرة الانتقال، والرفع من المنح المخصصة للتلاميذ المنتقلين إلى الطور الثاني من التعليم الأساسي، وتشجيع الأطفال المتمدرسين مادياً ومعنوياً، مع العمل على توفير الأطر اللازمة، وتعيينها في الوقت المناسب، وربط التعليم بالتوجهات الاقتصادية والاجتماعية للبادية.

بعد هذه المداخلات، تم عرض شريطين وثائقيين، الأول حول التعليم بالوسط القروي، تضمن الصعوبات التي يعاني منها المدرسون والمعلمون، والثاني عن دور المركز الوطني للإعلاميات.

الجلسة العامة الثالثة:

أما الجلسة الصباحية ليوم 19 ماي فقد ترأسها السيد أحمد مفدي رئيس المجموعة الحضرية لفاس. وتميزت بتدخلات:

- السيد محمد راضي مدير التخطيط بوزارة التربية الوطنية.
- السيد عزيز الحسين مدير التعليم الابتدائي.
- السيد أحمد كَويطع رئيس مصلحة تخطيط التعليم والتكوين التخصصي بوزارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية.
- السيدة دعنون فاطمة ممثلة الاتحاد الوطني النسائي المغربي.
- السيد إدريس الكَراوي عن المجلس الوطني للشباب والمستقبل.
- السيد إبراهيم عبدولاي سيدي بي عن منظمة اليونيسكو.

السيد مدير التخطيط بوزارة التربية الوطنية أَبرز أهم المعوقات التي تحول دون تعميم التعليم خصوصاً بالوسط القروي، كما أوضح الأولوية التي يحظى بها قطاع التعليم في مخططات التنمية وفي الميزانيات العامة للدولة، الأمر الذي مكن من تحقيق التنمية الأساسية للسياسة التربوية ببلادنا. غير أن الجهود ما زالت متواصلة لتعميم التعليم ومحو الفوارق بين الوسطين الحضري والقروي، وبين الجنسين أيضاً. ولقد أكد على أن وجود المدرسة وحدها غير كاف لتعميم التمدرس بهذا الوسط نظراً لعوامل مرتبطة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي وبالوسط القروي تؤثر سلباً عليها.

وقد مكنت الإجراءات المتخذة على مستوى وزارة التربية الوطنية من:

- تحسين مستوى التمدرس بالوسط القروي.
- توسيع منشآت الاستقبال من وحدات مدرسية ومطاعم ومساكن المعلمين.
- تحسين نوعية التعليم بتطوير البرامج والمناهج، والتعليم بالاقسام المتعددة المستويات،

وتعزيز الإدارة المدرسية والتأطير التربوي.

إلا أن كل هذه الجهود بقيت محدودة المفعول لاعتمادها على قدرة الوزارة فقط، إذا استثنينا الاختصاصات الجديدة المخولة للجماعات المحلية في البناء المدرسي، وهو ما يَسْتلزم استراتيجية بديلة تستند على مقاربة مندمجة متعددة القطاعات، وعلى دعم التشارك بين مختلف الأطراف المعنية.

أما السيد مدير التعليم الأساسي، فقد بين الأهداف التي سلكها المنهاج الجديد المتمحور حول الطفل اعتماداً على ملاءَمة المضامين لمعطيات البيئة الوطنية والمحلية، وتجاوز النظرة التجزيئية للمواد من خلال منهاج تركيبي يحقق الربط والانسجام بين مختلف الوحدات الدراسية، ليكسب التلميذ مهارات جديدة، وقدرة على التكييف، مع تسهيل إندماجه في الحياة الاجتماعية والاقتصادية بحكم المرونة التي تطبع هذا المنهاج، وتتيح للمدرس مبادرة تكييف المحتويات، وتوظيفها حسب حاجة المتعلمين دون المساس بالطابع الوطني للمنهاج، ورغم عدم استفاءِ ظروف تقويم شمولي للمقررات الجديدة، فالأكيد أن نجاحها رهين بتوفير الشروط المادية والتربوية التي تضمن تنفيذها على الوجه المطلوب، مع إشاعة الوعي بأهمية التعليم وفوائده على الأفراد والجماعات.

وإسهاماً في تحسين المردودية، عملت الوزارة على تكوين أُطرها واستكمال تكوينهم، مع تحسين التأطير والمراقبة التربوية، وهي منهمكة حالياً في وضع هيكلة المدرسة الأساسية. إن الأمل معقود على إيجاد اتفاق بين مختلف القطاعات لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وجعل المدرسة مركز إشعاع في محيطها.

وتطرق السيد ممثل وزارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية إلى تشخيص حصيلة التعليم الأساسي بالوسط القروي، مبدياً قلقه حيال بعض المؤشرات التي تبين عن عدم التوازن في وتيرة نمو التمدرس بين الوسط الحضري والقروي بالنسبة للجنسين من ناحية، وبالنسبة للشرائح الاجتماعية حسب مستوى دخلها من ناحية ثانية مع احتمال تفاقم هذا الاختلال ما لم يتم وضع خطة وطنية تدمج كل المبادرات والأعمال بصفة متزامنة ومتكاملة، وتشرك كل القطاعات، ويعتمد فيها على التحكم في ترشيد الإِمكانات المادية والبشرة المتوفرة.

أَما السيدة ممثلة الاتحاد الوطني النسائي المغربي، فقد نوهت بجهود وزارة التربية الوطنية، كما استعرضت برنامج الاتحاد النسائي في مجال الأمية وأكدت على ضرورة استثمار الوازع الديني والاستعانة بكل الخبرات المتوفرة، وإذكاء الروح الوطنية ودعم برامج محو أمية المرأة على الخصوص، والتخفيف من الأعباء عن الأسر بدعم الجماعات المحلية، ومنح مزيد من الدعم لأبناء جاليتنا، وتسهيل إندماجهم عند العودة.

واستعرض السيد ممثل المجلس الوطني للشباب والمستقبل برنامج المجلس الذي يعتبر التعليم في الوسط القروي متغيراً حاسماً في التنمية، وأداة فاعلة في استثمار الطاقات البشرية، وهو ما يحتم إدراج التعليم في إطار خطة شاملة للتنمية. كما استعرض برنامج المجلس المنبثق عن دورته الأخيرة الذي يقوم أساساً على محو الأمية، وما يتطلبه من

شروط لخلق جهاز وطني للتنسيق، وإحداث صندوق وطني للدعم، وفتح المجال لأكبر عدد من المتدخلين عن طريق الشراكة، وتنظيم حملة تستهدف المناطق الأكثر تضرراً من غيرها في هذا الوسط، وعقلنة الموارد الحالية، والتفكير في سبل جديدة للتمويل، مع نهج اللامركزية في التقرير والتنظيم وإشراك كل الفعاليات المحلية.

كما استمع الحاضرون إلى عرض السيد ممثل منظمة اليونسكو حول التجارب النموذجية لهذه المنظمة في دول الساحل الإفريقي تقوم على مقاربة جديدة تعتبر التعليم الأساسي مهمة جميع القطاعات، وتستثمر جميع قنوات التمدرس بما فيها الكتاتيب القرآنية، مع التركيز على الفتاة والمرأة والمعاقين والمحرومين، وتعتمد التجربة مقاربة متعددة الاختصاصات، وتركز على فعالية التدخلات ومردودها.

أما عناصر الاستراتيجيات التي تم نهجها في هذه التنمية فهي متعددة وتتلاءَمُ وواقع السكان، وهذه بعض الإجراءات العملية التي تم اتخاذها في هذا الإطار:

- تنمية التعليم ما قبل المدرسي.
- تكييف البرامج التعليمية مع واقع المحيط القروي.
- استعمال الفرق المتنقلة لتعليم السكان الرحل.
- الاستعمال المكثف لوسائل الإعلام.
- تجاوز وسائل التمويل التقليدية واللجوء إلى وسائل محدثة وكذا استغلال الإمكانات المحلية.
- إشراك المؤسسات العمومية في تمويل التربية.
- نهج اللامركزية.
- تدعيم إمكانات الجماعات المحلية.

الجلسة العامة الرابعة:

افتتحت الجلسة المسائية بعرض لممثلة وزارة التربية البرتغالية ومديرة البرنامج المشترك للوزارات لتشجيع التفوق المدرسي PIPSE.

أعطت المتدخلة نظرة كاملة عن البرنامج ومركباته والأسباب التي دعت إلى تطبيقه، وكذا النتائج المحققة في هذا الباب. فأمام ضخامة الفشل المدرسي. قامت وزارة التربية في البرتغال سنة 1988 ـ 1987 بإعداد البرنامج المذكور وذلك بتعاون ست وزارات مهتمة بقطاع التعليم.

أهم مميزات هذا البرنامج طابعه اللامركزي، والشراكة بين الوزارات. وقد أقر مجلس الوزراء تنفيذ هذا البرنامج على مراحل، كما أنه أنشأ هيكلة خاصة لمساندته أعطيت فيها مهمة التنسيق لوزارة التربية.

أُنشِيء مجلس للتنسيق على المستوى الوطني يرأسه مدير البرنامج، ويتكون من ممثلين عن كل من وزارة التخطيط وإدارة التراب الوطني، وزارة الفلاحة وزارة الصيد والتغذية،

وزارة الصحة، وزارة التشغيل والضمان الإجتماعي، وزارة الشباب.

مهمة هذا المجلس توجيه وتنفيذ البرنامج، وإبداء الآراء والتوصيات حول كل ما يتعلق بالنجاح التربوي.

على المستوى الإقليمي تكونت لجنة للتسيير يرأسها مُمثل الحكومة بالإقليم، وتضم ممثلين عن مختلف الوزارات المعينة، مهمة هذه اللجنة إدارة التطبيق المحلي للوسائل الممنوحة لتنفيذ العمليات المخططة في البرنامج، وتحديد الأنشطة الواجب تشجيعها في المناطق ذات الأسبقية.

أما على المستوى المحلي القريب من المدرسة، فقد تم إنشاء لجنة التنسيق البلدي المكونة من المنسق البلدي، ومدرسين منشطين تربويين (وهم من مدرسي السلك الأول منتخبين من طرف زملائهم وملحقين بالبرنامج)، وطبيب نفساني، ومساعدة إجتماعية، ومنسق فريق التربية المختصة، وممثل الصحة المدرسية. الهدف الأساسي لهذا الفريق هو العمل على التنفيذ المتكامل لمختلف عمليات البرنامج.

ولإنجاز البرنامج بالشكل المطلوب، تم في سنة 1987 تحديد أسباب الفشل المدرسي والتعرف عليها، واتضح أنها جد متشابكة ومعقدة، ويستدعي التغلب عليها تظافر جهود جميع القطاعات الحية في المجتمع.

وهكذا تم تحديد مكونات برنامج العمل الآتي:

تحسين التغذية: وذلك بتعويض النقص الغذائي لجميع التلاميذ، وفتح مطاعم مدرسية لتقديم وجبات كاملة للتلاميذ المنقولين بسبب حذف مدارسهم.

العناية الصحية: بتعزيز العلاج والوقاية والتشخيص، وذلك بإجراء فحص صحي شامل لكل الأطفال قبل بداية التمدرس، وكشف الإعاقات الحسية الحركية، وتسوس الأسنان، ونشر التربية الصحية بين التلاميذ والآباء والمعلمين، والحرص على توفير الشروط الصحية الملائمة للمدارس والنظافة والأمان.

تعزيز التربية ما قبل المدرسية: توسيعها، والتعميم المتدرج لها، بنشر الرياض المدرسية وإعداد الطفل خلال العطلة الصيفية قبل الإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية.

تعميم التربية المختصة: بتوسيع عمليات التشخيص للأطفال المصابين بنقصان بصري أو سمعي أو حركي أو عقلي، ومتابعتهم متابعة تربوية مختصة، وتكوين معلمي الفرق التربوية المختصة.

دعم العائلات: تدخل البرنامج لتنشيط العمل التربوي داخل الجماعة والأسرة.

تنظيم أوقات الفراغ والرياضة المدرسية: والهدف منه الاستغلال المفيد لأوقات فراغ الشباب، وتنشيط الأطفال، ومساعدتهم على التفتح على اهتمامات جديدة.

تنظيم الشبكة المدرسية والنقل: بعد الحذف التدريجي للمدارس الصغيرة الحجم، تم دمج تلامذتها في مدارس قريبة، مع توفير نقلهم وإعطائهم وجبات ساخنة تحملت نفقاتها وزارة التخطيط.

الأدَوات المدرسية: تم الرفع من ميزانية الأدَوات المدرسية لدعم المشاريع التربوية للمدرسة.

المساعدة النفسية ـ التربوية ـ التعليمية: تقديم دروس في جميع الميادين لفائدة المعلمين المنشطين التربويين، الذين يتولون مهمة إخبار زملائهم في المدارس التابعة لمناطق عملهم.

الاستئناس المهني أو قبل المهني: موجه إلى تلاميذ كرروا عدة مرات وتتراوح أعمارهم ما بين 13 ـ 14 سنة. ويعتمد على تكييف البرامج الدراسية حسب سن ومؤهلات التلاميذ، ويعمل على توعية الآباء والمعلمين بأهمية التحسيس المهني كأداة للتغلب على الفشل.

إن البرنامج كان بالدرجة الأولى تعبئة سياسية وإجتماعية وجماعية حول مشروع تربوي بمفهومه العام. ونظراً لأهميته اكتسى صبغةً دولية دفعت بمنظمة اليونيسكو أن تنظم في ماي 1991 مناظرة دولية حول الاستراتيجيات الملائمة لضمان النجاح للجميع بالمدرسة الأساسية.

إن النتائج المحصل عليها جد مشجعة، إضافة إلى أن التزام المتدخلين المحليين كان عفوياً وحماسياً، كما أن العمليات المنجزة خلقت إحساساً قوياً بالتعاون.

وقد كان العرض مطعماً بصور وشفافات موضحة، وبشريط وثائقي يوضح المراحل التي قطعها البرنامج منذ بدايته.

أعمال اللجنتين:

بعد انتهاء العرض، تم تقسيم الحاضرين إلى لجنتين للعمل، حيث ترأس اللجنة الأولى السيد أحمد مفدي، وترأس اللجنة الثانية السيد المعطي بنقدور (...). وقد انكبت كل منهما على مناقشة وتدارس مشاريع التوصيات والتي صيغت في ثلاثة محاور:

- تحسين خدمة المدرسة القروية.
- دعم الخدمات المدرسية.
- دعم التنسيق وتعزيز التشارك.

وقد استمرت الاجتماعات إلى ساعة متأخرة من الليل، حيث أَسفرت أعمال هاتين اللجنتين على إِصدار أربعة وثلاثين (34) توصية.

الجلسة العامة الخامسة:

ومباشرة بعد أن أنهت اللجنتان أشغالهما، عقدت جلسة عامة تم خلالها تلاوة التوصيات التي انبثقت عن أشغال اللجنتين ومناقشتها والمصادقة عليها من طرف جموع الحاضرين. وتتوزع التوصيات الأربع والثلاثون التي أقرها المشاركون كما يلي:

- 11 توصية في مجال تحسين خدمات المدرسة القروية.
- 13 توصية في مجال دعم الخدمات المدرسية.

- 10 توصيات في مجال دعم التنسيق وتعزيز التشارك.

الجلسة الختامية

وصبيحة يوم 20 ماي ترأس السيد وزير التربية الوطنية الجلسة الختامية التي تليت فيها التوصيات الصادرة عن الأيام الدراسية، وقدمت خلالها باسم القطاعات الحكومية المشاركة والمنظمات غير الحكومية كلمات شكر اتجاه وزارة التربية الوطنية على حسن تنظيمها لهذه التظاهرة مركزين على استعدادهم للمشاركة في بلورة التوصيات المنبثقة عنها على شكل برامج قابلة للتنفيذ.

واستهل السيد وزير التربية الوطنية خطابه الختامي بالتنويه بالمشاركة المكثفة لمختلف القطاعات والمنظمات، وخاصة الدور المتميز لوسائل الإعلام الوطنية. وأشار إلى أن المداخلات التي عرفتها هذه الأيام الدراسية أكدت حسن اختيار الوزارة لتنظيم هذه التظاهرة التي مكنت من مقاربة تجارب بعض البلدان كالبرتغال، وتحسيس الرأي العام بأهمية الموضوع. كما شكلت فرصة للمناقشة البناءة التي أفرزت مجموعة من التوصيات للنهوض بالتعليم بالوسط القروي، حيث حددت عناصر برنامج وطني متكامل، وكذا الآليات اللازِمَة لتنفيذه. وأكد السيد الوزير على ضرورة ترجمة هذه المساعي بوضع برنامج يضمن إقرار هذه الآليات، وبتحديد خطة عمل محكمة في الزمان والمكان. وفي الأخير، ذكر بأن وزارة التربية الوطنية لن تدخر جهداً قصد إخراج هذا البرنامج إلى حيز التطبيق.

وفي ختام كلمته، توجه بالشكر إلى المشاركين على مساهمتهم الفعالة.

وبعد ذلك تليت برقية الولاء المرفوعة إلى صاحب الجلالة نصره الله، واختتمت بذلك أعمال الأيام الدراسية.

توصيات الأيام الدراسية

(مجموع التوصيات ٣٤)

بعد تدارس أهم القضايا المتعلقة بواقع المدرسة بالوسط القروي وآفاق تحسين خدماتها التربوية، والأنشطة الداعمة لها، وكذا بالتشارك والتنسيق بين المتدخلين، فإنه يمكن استخلاص ما يلي:

- باعتبار التربية والتعليم عاملين أساسيين في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- وبما أن تعميم التعليم الأساسي هو أنجح السبل للخروج من الجهل والتخلف.
- ونظراً لما يعانيه الوسط القروي من تأخير في مجال التمدرس.
- وبما أن المدرسة هي أقرب مؤسسة اجتماعية للمواطنين في المناطق القروية لتأمين حاجات التربية الأساسية.
- وحيث أن تعميم التعليم بالوسط القروي وتنميته يقتضي تضافر جهود جميع الأطراف المعنية بالتربية.
- وسعياً في دعم أوجه التنسيق بين مختلف القطاعات وترشيد استعمال الوسائل.
- ولإقرار برنامج وطني لتعميم التعليم بالوسط القروي يستند على توسيع نطاق التربية، وتعزيز المشاركات، وتعبئة جميع الموارد المادية والبشرية الوطنية والإقليمية والمحلية.
- ولإقرار المدرسة الجماعية.
- وبعد الاستماع إلى الخطاب الافتتاحي للسيد وزير التربية الوطنية.
- وبعد كلمات السيد وزير الأشغال العمومية والتكوين المهني وتكوين الأطر والسيد وزير الشؤون الثقافية، والسيد وزير التشغيل والصناعة التقليدية والشؤون الاجتماعية.
- وبعد التدخلات التي أدلى بها السادة رؤساء الجماعات المحلية، وممثلو المنظمات الدولية، والقطاعات الحكومية، والمنظمات غير الحكومية.
- وبعد الاطلاع على وثيقة العمل «نحو برنامج وطني لتنمية التعليم بالوسط القروي».
- وبعد المناقشات داخل اللجنتين.

فإن المشاركين في الأيام الدراسية يوصون بما يلي(*):

1 ـ من أجل تحسين خدمات المدرسة القروية: (11 توصية)

1 ـ جعل المدرسة نقطة إشعاع محلية بإعطائها ـ إضافة إلى وظيفتها التربوية التعليمية ـ أدواراً اجتماعية وثقافية وتنموية.

2 ـ توفير التجهيزات والوسائل التعليمية والكتب المدرسية بالقدر الكافي للوحدات المدرسية في المناطق القروية.

3 ـ تطوير البرامج والمناهج التعليمية باستمرار، وإغنائها بمواد وأنشطة مرتبطة بالحياة القروية.

4 ـ مراجعة الكتب المدرسية وإغنائها بما يُثمّن الحياة القروية ودور الفتاة والمرأة في المجتمع.

5 ـ تكييف التوقيت اليومي للدراسة والعطل المدرسية مع الخاصيات المحلية.

6 ـ العمل على تطوير التعليم بالأقسام المتعددة المستويات وتوعية الآباء لحملهم على تغيير مواقفهم إزاء هذا النوع من التعليم التكويني الهادف.

7 ـ تحسين الظروف المادية والمعنوية لأطر التدريس والتأطير والإدارة المدرسية عن طريق الإسكان وتخويل تعويضات وظيفية، وتوفير وسائل النقل.

8 ـ إصدار القانون الإطار المنظم للمدرسة الأساسية.

9 ـ اعتماد أساليب جديدة لتغطية المناطق القروية بالوحدات المدرسية، واستعمال المواد المحلية في إنجاز البنَاءات المدرسية.

10 ـ اعتماد نظام النقل المدرسي وذلك بتجميع التلاميذ بمدرسة مكتملة الشروط التربوية والتنظيمية كلما تعذر بناء وحدة مدرسية بالمناطق القروية.

11 ـ توسيع شبكة مؤَسسات السلك الثاني من التعليم الأَساسي بالوسط القروي.

2 ـ من أجل دعم الخدمات المدرسية: (13 توصية)

1 ـ توفير التجهيزات الأَساسية من ماءٍ وطرق وكهرباء، من طرف وزارتي الأشغال العمومية، والطاقة والمعادن، وباقي القطاعات والأجهزة المختصة للتنقيب عن الماء وحفر الآبار والبحث عن الطاقات المتجددة بتنسيق مع الجماعات المحلية.

2 ـ صيانة المباني والتجهيزات المدرسية من طرف الجماعات المحلية.

3 ـ تحسين الظروف الصحية لأطفال البادية بتعزيز خدمات الصحة المدرسية في إطار

---

* ـ للتذكير، وللأمانة العلمية والتاريخية، فإن الباحث مؤلف هذا الكتاب قد شارك بدوره في هذه الأيام الدراسية، كما ساهم في مناقشة العديد من توصياتها الهامة، والمصادقة عليها. وهي توصيات ما تزال، مع الأسف، لم تنفذ كلها بالشكل المطلوب.

برنامج مندمج ينجز بتعاون بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة الصحة العمومية والجماعات المحلية.

4 ـ توسيع شبكة المطاعم المدرسية وتحسين خدماتها طيلة السنة الدراسية.

5 ـ تعزيز مساهمات وزارة الفلاحة فيما يخص توسيع البساتين المدرسية.

6 ـ تنظيم حراسة الأطفال الصغار ودور الحضانة، وتعزيز التعليم ما قبل المدرسي بتعاون بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة الشبيبة والرياضة، والجماعات المحلية، والمنظمات غير الحكومية.

7 ـ دعم التحصيل المعرفي بإكساب التلميذ المهارات اليدوية المرتبطة ببيئته، واستغلال الكفاءات التقنية المحلية التي تسهم في تكوينه.

8 ـ تنظيم أنشطة ثقافية ورياضية بالمدارس القروية بتنسيق مع وزارة الشؤون الثقافية، ووزارة الشبيبة والرياضة، وإغناء الخزانات المدرسية.

9 ـ تنفيذ برامج مكثفة لمحو الأمية لدى الكبار ومن فاتتهم فرصة التمدرس من الأطفال، بتعاون بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة التشغيل والصناعة التقليدية والشؤون الاجتماعية، والقطاعات الأخرى.

10 ـ تعزيز العلاقات بين الأسر والمؤسسة التعليمية عن طريق جمعيات الآباء والجماعات المحلية.

11 ـ اتخاذ الإجراءات اللازمة من طرف الجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية، والقطاع الخاص لضمان مجانية الكتب واللوازم المدرسية لفائدة المعوزين من التلاميذ.

12 ـ إصدار النصوص التشريعية الضرورية لتحديد مسؤوليات الدولة والجماعات المحلية والآباء لتطبيق إلزامية التعليم.

13 ـ تكثيف الحملات الإعلامية لفائدة تعميم التعليم بالوسط القروي بإنجاز برامج في الموضوع بالإذاعة والتلفزة، وعن طريق حملات ميدانية تسهم فيها وزارة الأوقاف، والجماعات المحلية، والمنظمات غير الحكومية، ووزارة الشبيبة والرياضة.

3 ـ من أجل دعم التنسيق وتعزيز التشارك: (10 توصيات)

1 ـ اعتماد أساليب التخطيط المتعدد القطاعات عند تحديد استراتيجية التربية الأساسية.

2 ـ تعزيز التخطيط التربوي، والعمل على توفير المعطيات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية على المستوى الوطني والإقليمي والمحلي، وذلك بتعاون بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، والجماعات المحلية.

3 ـ تعزيز اللاتمركز واللامركزية في تخطيط وإنجاز المشاريع والبرامج التربوية.

4 ـ دعم البحث العلمي المتعلق بالوسط القروي بشكل عام وبوضعية التعليم والتكوين في هذا الوسط بشكل خاص، وإشراك كل المؤسسات والفعاليات المعنية بهذا المجال.

5 - اتخاذ الإجراءات التنظيمية والتشريعية من أجل إقرار المدرسة الجماعية، وذلك بإحداث لجنة متخصصة بين وزارة التربية الوطنية، ووزارة الداخلية، ووزارة المالية، تعمل على وضع برنامج لتحقيق هذا الهدف.

6 - رصد الإعتمادات اللازمة لفائدة الجماعات المحلية قصد تمكينها من تحمل مسؤولياتها الجديدة في هذا الميدان.

7 - تكوين خلية متعددة القطاعات يعهد إليها بتتبع تنفيذ توصيات الأيام الدراسية، وإرساء الآليات الوطنية والإقليمية والمحلية من أجل إعداد البرنامج الوطني لتنمية التعليم الأساسي بالوسط القروي. وتقوم وزارة التربية الوطنية بتنسيق أعمال هذه الأجهزة.

8 - تحديد منهجية لإعداد خريطة تربوية مندمجة لمختلف الأنشطة التربوية التي سيتم تطويرها في إطار البرنامج الوطني، وتجريبها في بعض المناطق القروية، وذلك بتعاون بين وزارة التربية الوطنية، ومختلف القطاعات المعنية بالتربية والتكوين، والجماعات المحلية.

9 - تعزيز مجال التعاون بين المنظمات والوزارات المعنية بالتربية وذلك في إطار برامج مندمجة لمختلف عناصر التربية الأساسية.

10 - إعطاء الأسبقية لدعم المشاريع التربوية المندمجة الهادفة إلى تعميم التعليم الأساسي بالوسط القروي.

الملحق الثاني

نص مشروع التقرير النهائي للجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم حول: «وثيقة المبادىء الأساسية»

(الرباط في: 25/ 06/ 1995)

توطئة:

قبل التطرق إلى ما تم التوافق حوله بخصوص المبادىء الأساسية، لا بد من التأكيد على النقط الهامة التالية:

1 ـ تَثْمين اللجنة الوطنية، بالإجماع، للمبادرة الملكية الرامية إلى التشاور والحوار بشأن قضايا التعليم، ووعي اللجنة الكامل بضخامة طبيعة العمل وجسامة المسؤولية الملقاة على عاتقها من أجل صياغة ميثاق وطني يحقق آمال وطموحات الشعب المغربي.

2 ـ الإجماع على أن قضايا التربية والتعليم والتكوين قضايا وطنية لا تهم السلطتين التشريعة والتنفيذية وحدهما، بل تهم المجتمع المغربي بمختلف مُكوناتِه.

3 ـ اعتماد آليات للتتبع واستمرار التشاور من خلال مُؤَسسة دُستورية هي المجلس الأعلى للتعليم، مع إعادة هيكلته بما يضمن تمكنه من بلورة الاختيارات الأساسية لنظامنا التربوي في كل مستوياته وأطواره ومؤسساته بدون استثناء، وتحديد المبادىء والتوجهات التي ينبغي أن يحصل بشأنها توافق كافة مكونات المجتمع المغربي، واقتراح مراحل تنفيذها في إِطار الآليات الوطنية والجهوية والمحلية المناسبة.

أولاً: الديباجة:

يكتسي موضوع التربية والتعليم في عصرنا الحاضر أَهمية استراتيجية بل ومصيرية في تاريخ الشعوب والدول. وهو يعتبر قضية وطنية تهم الجميع، يُحتم الحوار والتوافق من خلال مؤَسسات قارة ودستورية وقانونية، كشرط لتجسيد الإِجماع الوطني، عند كل مراجعة أو إصلاح يحتاج إليه، وذلك بهدف مواكبة التطور الفكري والعلمي والتقني المعاصر.

وعلى اعتبار أن الانفتاح الاقتصادي والتعاون الدولي والتطور التقني والتكنولوجي كلها غايات ستجعل من التحكم في المعرفة عماداً للتنافس والشراكة بين الأمم التي أصبحت متداخلة المصالح، فإنه من المسلم به أن التعليم يلعب دوراً أساسياً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد ووسيلة لبلوغ كل الغايات.

ولكون التعليم أصبح رهان الحاضر والمستقبل في تحقيق الأَهداف الوطنية والإنماء الشامل للمجتمع، فضلاً عن كونه حقاً دستورياً وإنسانياً تقره جميع المواثيق الدولية، فإن

تعميمه يبقى شرطاً أساسياً لتكريس الديمقراطية وتكافؤ الفرص، حيث يشكل الإنسان داخل المنظومة التربوية الاستثمار الأكبر في حركة التنمية، إذ لا سبيل لتحسين ظروف ونوعية الحياة إلا بالعلم، والمعرفة، والثقافة، استيعاباً وإنتاجاً.

وحيث أن التربية أداة ضرورية لتحقيق الاندماج المجتمعي لمختلف مكونات الشعب المغربي، بهدف تمتين مقوماته، وكذا مقومات الوحدة الوطنية، وإبراز الشخصية الحضارية للإنسان المغربي، فهي مطالبة بالحفاظ على كل ما له قيمة في تراثنا الأصيل والعمل على تجديده وعلى استمراريته.

وبهدف وضع الأسس القوية والركائز الصلبة لتعليمنا، حتى يتمكن من تعزيز وتقوية شخصيتنا المغربية، وأن يعيد لبلادنا المكانة المرموقة التي كانت تحتلها عبر التاريخ ضمن حظيرة الأمم، فإنه يجب أن يستمد هذا التعليم روحه من مبادىء الإسلام، وأن يقوم عليها بصفة خاصة، لأنه دين التسامح والتفتح.

ونظراً لأن نظامنا التعليمي استنفذ وظيفته بكل إيجابياتها وسلبياتها، فإننا أصبحنا في حاجة ماسة إلى إعداد المواطن المغربي الجديد القادر على التفاعل المستمر مع مجموع التغييرات التي يشهدها العالم، وعلى مواجهة التحديات ضمن رؤية إصلاحية تحديثية جديدة ترتبط بالأهداف الوطنية الكبرى وبالحضارة الإنسانية والكونية في أبعادها العلمية والتكنولوجية.

وحتى يمكن تجاوز صفات الضعف وعدم الكفاية، اللذين ما زالا يطبعان نظامنا التعليمي في كل مجالاته ومستوياته، وإصلاح الخلل القائم في توازن العرض والطلب بمختلف قطاعات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وإعادة النظر في التوجيه غير الناجع والإرشاد غير الكافي للتلاميذ، فإنه يجب أن نتصور نظامنا التعليمي في إطار سياسة شاملة، منسجمة، تتوخى المستقبل، وتتسم بمرونة كبيرة، قادرة عن تحقيق أكثر ما يمكن من الملاءمة مع التطورات والمستجدات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية.

وإدراكاً من اللجنة لِصعوبة وضع سياسة مضبوطة ومحددة للتعليم، بسبب تعقيد وحِدَّة المشاكل المرتبطة بها، وتعدد وتنوع المتدخلين فيها والمعنيين بها، فإن الحاجة إلى الإصلاح والتجديد تتطلب إرادة سياسية حقيقية ومناخاً وشروطاً ووسائل مادية ومعنوية للإنجاز.

إن ما يعانيه التعليم من فتور في الحماس الشعبي وتضاؤل في ثقة الآباء والأبناء في قيمة ومردودية المدرسة ناجم، أساساً، عن عدم مواكبة النظام التعليمي للتطور الذي عرفته البلاد في مختلفات الميادين، وخاصة المرتبطة بسوق الشغل، والتكوين، واليد العاملة الماهرة، ومتطلبات الاقتصاد الوطني وحاجيات المجتمع.

ولتجاوز ذلك الهدف، ينبغي أن يرتكز نظامنا التعليمي على العقيدة الإسلامية والمقومات المغربية والقيم الروحية والأخلاقية حتى يتسنى تنشئة الأجيال الصاعدة على أسس الأصالة المغربية والمثل الإسلامية العليا.

وعلى تعليمنا أن يقوم بإضفاء منظومة من القيم والمبادىء تنعكس على عقول الناشئة ووجدانهم، وتحدد سلوكهم، وتذكي حماسهم، وتجعلهم مواطنين صالحين.

ولتحقيق المبادىء، وبلوغ الأهداف التي أجمعت عليها الأمة، يجب أن نخطط لنظامنا التعليمي في إطار سياسة شمولية ومنسجمة تتوخى المستقبل، وتتسم بمرونة كبيرة، وتكون قادرة على تحقيق أكثر ما يمكن من الملاءمة مع التطورات، والمستجدات، والتحولات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية.

وحتى يمكن المساهمة في رسم الأسس الصلبة لما يجب أن يكون عليه سياستنا الوطنية في ميدان التربية والتعليم، والاستفادة من تجاربنا وتجارب غيرنا التي تم استعراضها في جو من التشاور والحوار المسؤول والتوافق البعيد عن كل اعتبار ديماغوجي أو تعصب حزبي أو تحيز طائفي، فقد تمت معالجة المبادىء الأساسية للنظام التربوي انطلاقاً من المرتكزات التالية:

- أن يهدف تعليمنا إلى أكثر وأبعد من اعتماد الثقافة لغاية الثقافة.
- خلق الظروف المساعدة على انبعاث إنسان جديد قادر على أن يكون صالحاً لنفسه ولمجتمعه.
- ربط التعليم بالتكوين التقني والتكنولوجي استعداداً لرفع تحديات القرن الواحد والعشرين، قرن التحكم في تلاحق التطور التكنولوجي والصناعي وتزايد تعقيدهما.
- ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية حتى يصبح تعليماً وظيفياً.
- ملاءمة الحاجيات والطموحات مع الوسائل والامكانيات.
- تحديد الاختيارات وملاءمتها للتحملات المالية، حتى لا تصطدم بمقدرة المالية العمومية.
- وضع حد لعهود التردد والمواربة وتحقيق طموحات الشعب المشروعة.

ثانياً: مقومات وأسس النظام التربوي:

يرتكز النظام التربوي والتعليمي ببلادنا على ترسيخ القيم الروحية والحضارية النابعة من ديننا الإسلامي الحنيف، دين التفتح والتسامح، في نفوس الناشئة لخلق روح مقاومة للأزمة القيمية التي يعاني منها مجتمعنا، والحفاظ على هويته بما يتماشى وتطورات العصر ومطلباته.

ويجب أن يكون حضور هذه الركائز الروحية والحضارية للعقيدة الإسلامية مستمراً في حياة المتعلم الخاصة والعامة.

كما يجب الاستناد على مقومات المجتمع المغربي ومكونات الهوية والذاتية الوطنية، وجعل الناشئة المغربية تتشبث بالقيم الحضارية والإنسانية العالمية، وتُؤْمن بضرورة الانفتاح على العالم الخارجي.

وحفاظاً على هويتها بكل مكوناتها العربية والامازيغية والإفريقية بما يعزز غنى الوحدة الوطنية، يجب أن تسعى بلادنا إلى صيانة وتطوير التراث الوطني في تعدديته اللغوية والثقافية.

وحيث أن التربية ضرورة مجتمعية لتحقيق الاندماج المجتمعي لمختلف مكونات الشعب المغربي، فإن نظامنا التعليمي مطالب بإنماءِ الروح الإسلامية، والعناية بالتراث بما يغني

الأصالة والهوية المغربية، ومدعو لأن يراعي في تكوين الإنسان المغربي تكويناً يجمع من جهة بين القيم الفردية من حيث العمل المنتج والمبادرة الفردية ومكافأة المجهود الشخصي، وبين القيم الجماعية من تضامن وتكافل، والتزام بالواجبات، وتكافؤ الفرص لإرساء قواعد مجتمع متوازن.

كما أن نظامنا التربوي مطالب، من جهة أخرى، بالجمع بين القيم المادية المبنية على المنطق الاقتصادي، والقيم الروحية والأخلاقية والمدنية والوطنية.

ثم يتعين على نظامنا التربوي أن يرتكز على بعد القومية العربية كمرجعية حضارية متعددة الروافد ترسيخاً للوحدة بإبراز أصالة الروابط التي تجمعنا بالعالم العربي والإسلامي، وكل البلدان النامية في إطار الاختيارات المشتركة.

ويتعين أن يأخذ النظام التعليمي بعين الاعتبار البعد الكوني للتعليم كحق دستوري، وحق من حقوق الإنسان، وشرط أساسي لتكريس الديمقراطية، وتنمية التربية بروح المساواة، ولزرع القيم التي تؤسس لمجتمع منفتح وديمقراطي، للمساهمة في إعداد الفرد للحياة، وتوعيته بحقوقه وواجباته، وترسيخ روح الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان.

وعلى النظام التربوي أن يعمل على شحذ مدارك ومواهب الناشئة لمساعدتها على الإندماج في الحياة، مع إنماء الإبداع، وإذكاء حب البحث والاطلاع والابتكار، وتنمية الحس الجمالي والذوق الفني لديها، وإعطاء المواطن قواعد التفكير المنطقي والتركيز على المنهج في التفكير، وتنمية الحس النقدي لديه، ثم السهر على تكوين المواطن المستنير القادر على إصدار الأحكام بشكل مستقل.

ولقد أصبح من الواجب على نظامنا التربوي اعتبار البعد البيئي في تكوين المعلمين وتحسيسهم بأهميته.

وينبغي إرساء قواعد تربية رياضية وصحية حديثة من أجل بناء جسم سليم، وخلق التوازن بين التكوين الفكري والجسمي للأجيال المتعلمة، عبر مراحل نموها، مع العمل على توفير وسائل الدعم الضرورية. كما ينبغي السعي إلى تربية الفرد على المواطنة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على المشاركة الفعالة في التنمية الاجتماعية والبناء الاقتصادي والعلمي والثقافي.

ومن جهة أخرى ينبغي تنمية روح العمل، وربط التعليم بجميع أنواعه وأطواره بالتنمية الشاملة، قصد تهييء المواطن ليكون عنصراً مندمجاً وفاعلاً في جميع قطاعات النشاط الوطني، ويجب كذلك جعل المنظومة التربوية مرنة في كل أبعادها، وخاصة منها التربوية والتشريعية، قابلة للتكيف والتفاعل مع التحولات الاجتماعية والتطورات العلمية والتكنولوجية.

ثالثا: المبادىء الأساسية للمنظومة التربوية:

1.3: الدمقرطة وتكافؤ الفرص:

يتعين أن تسهر الدولة على جعل ميدان التربية والتعليم والتكوين فضاء للتنشئة

الديمقراطية، وأن يتم اعتبار دمقرطة التعليم عملية مرتبطة بدمقرطة المجتمع سياسياً واجتماعياً وثقافياً، بحيث يرتكز العمل على تنمية الروح الدمقراطية لدى التلاميذ والطلبة من خلال العلاقات، والمضامين التربوية، والأنشطة المختلفة، والمساهمة الفعلية في العملية التعليمية.

ومن شأن دمقرطة التعليم العمل على تجاوز الاختلالات والفوارق الحاصلة بين الحواضر والبوادي، وبين الذكور والإناث، وبين الفئات الاجتماعية، وبين المناطق الجغرافية، وأن تعمل كذلك على ضمان مبدإ تكافؤ الفرص بين مختلف الفئات باعتماد مقاييس موضوعية تعتبر الكفاءات والمواهب والقدرات الفكرية والعلمية.

كما أن احترام المؤسسات التعليمية، والحفاظ على كرامة العاملين بها، واحترام هيئاتها المسيرة، ودمقرطتها في إطار هياكل تمثيلية لكافة مكونات الفعل التربوي يظل من شروط الدمقرطة الحقيقية التي ينبغي توفيرها، وهذا لن يتأتى إلا بتظافر جهود الجميع من أجل صيانة حرمة المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، حتى تبقى بعيدة عن العنف سعياً لخلق الظروف الملائمة والمناخ السليم لضمان دراسة عادية ومردودية أفضل لتعليمنا.

2.3: التوحيد ومواصفات المدرسة المغربية الجديدة:

إن متطلبات تطور الحياة أصبحت تحتم بناء مدرسة مغربية، عمومية كانت أو خصوصية، منسجمة ومنصهرة العناصر، يعتمد على مكونات الإنسية المغربية المتميزة بتنوع روافدها المتشبعة بالثقافة العربية الإسلامية والامازيغية والإفريقية، والمتفتحة على الحضارة العالمية.

غير أن أبناءَ المغاربة غير المسلمين، يمكنهم تعويض حصة القرآن الكريم والتربية الإسلامية بأنشطة تتعلق بديانتهم.

وسيكون من أسبقيات هذا النظام توفير تعليم موحد الروافد لجميع المغاربة دون مفاضلة بين الإناث والذكور، وبين الفئات العمرية، وبين الفئات الاجتماعية، وبين المناطق الجغرافية، مع اعتبار الخصوصيات المحلية، بشكل يضمن إمكانات التجديد والابتكار والتحفيز.

وفي هذا الصدد تستوجب المواصفات الجديدة ضمان أرضية صلبة تحافظ على القاسم المشترك الضروري لتنشئة الإنسان المغربي المتشبع بإنسيته والحافظ على هويته والمتفتح على غيره.

وينبغي أن نعتبر من الآن أن التوحيد المرتكز على المقومات المغربية مبدأ لا يتعارض بتاتاً مع التنوع والتجديد والإبداع وتشجيع المبادرات الوطنية الإيجابية في اتجاه يتوخى الجودة ورفع المردودية الداخلية والخارجية.

ويستهدف التوحيد أيضاً مجالات المناهج والبرامج شكلاً ومضموناً، مع مراعاة الخصوصيات المحلية والنوعية، ونهج سياسة تعليمية قابلة للتطور في هذا المجال في إطار يضمن تكافؤ الفرص.

ويجب أن يكون لبرامج التعليم الخاص الحد الأدنى من برامج التعليم العمومي.

وتمشياً مع المفهوم الجديد للمدرسة المغربية، ينبغي ضمان رصيد معرفي من التربية والتعليم والتكوين بالنسبة لكل سلك من أسلاكه كيفما كان نوعه بكيفية تجعله قادراً على الدمج الإيجابي للشباب المتخرج في الحياة النشيطة العامة.

وللحد من التشتت وهدر الطاقات والموارد، وخلق مزيد من التجانس والانسجام، فإنه ينبغي إيجاد إطار حكومي ملائم للتربية والتكوين في جميع المستويات.

وعلى المدرسة المغربية الجديدة الموحدة أن تعمل على الربط بين التعليم والتكوين، ودمجها في سياسة تربوية منسجمة، تتوخى رفع المردودية والتحسين المستمر للمستويات التربوية، والتخفيف من وطأة البطالة، وترشيد الإمكانات المادية والبشرية.

كما ينبغي أن تقوم المؤسسة المدرسية بدمج التعليم النظري بالتعليم التطبيقي، وربط العمل اليدوي بالعمل الذهني، واتباع استراتيجية تعليمية واضحة وهادفة تدرج التكوين المهني والتقني في إطار نظام تعليمي موحد، يجمع فيه التعليم العام والتعليم التقني والمهني انطلاقاً من جذع مشترك هو التعليم الأساسي ويصبان في التعليم العالي.

3.3: لغات التدريس وتدريس اللغات:

3.3.1: العربية والتعريب:

إن اعتبار اللغة العربية لغة القرآن، ولغة انتاج الحضارة المادي والروحي، ومحوراً أساسياً للتعليم، يستلزم وضع خطة محكمة لتعريب جميع مراحله، وإعداد الأطر اللازمة كماً وكيفاً.

وحتى يتم لبلادنا تقوية وتعزيز اللغة العربية، فإنه يتوجب الحفاظ على دورها الوظيفي في نظامنا التربوي، باعتبارها الأداة التي لا غنى عنها لانفتاح هذا النظام على محيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

وتتطلب تقوية العربية العناية بتطوير وتحديث مصطلحاتها وبنياتها وإعطائها ما تستحقه من عناية حتى تكون في مستوى اللغات العلمية الأخرى مع مراجعة مواصفات مدرس اللغة العربية.

وينبغي أن يعتبر النظام التربوي اللغة العربية كأحد أسس الترابط المجتمعي، وشرطاً لشيوع التنشئة العلمية التي يحتاج إليها الجميع.

وبالنسبة للتعريب، فهو لا يزال يعتبر مبدأ أساسياً، انطلاقاً من كون اللغة العربية ليست وسيلة للتواصل فقط، ولكنها أداة أساسية لترسيخ الهوية، وتعزيز روح المواطنة، ومجال للتعايش الاجتماعي والتعبير عن الذات.

ولتمكين بلادنا من مواكبة وتيرة التطور الحضاري العالمي، فإنه ينبغي تعريب جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإدارية، مع الانفتاح على اللغات الأجنبية، ثم استعمال اللغة العربية في كل الميادين التكنولوجية لإعطائها فرصة التفاعل والتطور.

لأجل ذلك، يتعين تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية بصفتها اللغة الوطنية إتقاناً يمكنهم من استعمالها تحصيلاً وإنتاجاً في مختلف مجالات المعرفة، الإنساني منها والطبيعي والتكنولوجي.

3.3.2: اللغة الامازيغية:

وتمشياً مع مبدأ ترسيخ أصالة وهوية شخصيتنا المغربية المتميزة بغناها وتنوعها، ينبغي فسح المجال أمام ناشئتنا لتعلم الأمازيغية إلى جانب العربية، وتمكينهم من امتلاك أداة تواصلية أخرى في مناخها التربوي.

ولأجل ذلك، يتعين تدريس اللغة الامازيغية انطلاقاً من تجارب اللغة العربية، مروراً بمرحلة تأسيس، قصد ضبط مختلف جوانب هذه العملية.

3.3.3: اللغات الأجنبية:

إن تعليم اللغات الأجنبية لا يعني حصر اللغة الأجنبية الأولى في الفرنسية، بل يقتضي العمل بمبدإ التعددية اللغوية، وامتلاك لغة الإعلاميات، وجعل المتعلمين يتقنون لغة أجنبية إتقاناً يمكنهم من الاطلاع المباشر على الانتاج الفكري من تقنيات ونظريات علمية وقيم حضارية، ويؤَهلهم لمواكبة تطوره، والمساهمة فيه بشكل يَكْفَلُ إثراءَ الثقافة الوطنية وتفاعلها مع الثقافة الإنسانية الكونية.

رابعاً: الأهداف والغايات:

4.1: التعميم ـ الإلزامية ـ المجانية.

* التعميم:

إن من أهم أهداف النظام التعليمي الجديد ضمان رصيد معرفي كاف يحقق القدرة على الاندماج في الحياة النشيطة، ومواصلة تعميم التعليم باعتباره خدمة عمومية، واستثماراً مجتمعياً، وشرطاً أساسياً من شروط التنمية، ووسيلة للقضاء على التخلف. وستظل الدولة مسؤولة عن العمل على توفير شروط مساهمات كل الأطراف في التعميم تحت مراقبتها ووفق توجيهاتها.

وسيبقى من أهداف النظام التعليمي أن يتسع التعميم ليشمل الجوانب الكمية والكيفية، ومختلف الفئات الاجتماعية، قصد تجاوز الاختلالات الموجودة على الخصوص بين الحواضر والبوادي، وبين الذكور والإناث، وبين المناطق الجغرافية.

ويجب إيلاء تمدرس الفتاة أولوية قصوى، باعتباره جوهرياً لمواجهة القضايا الاجتماعية والاقتصادية، ولمواجهة القضايا السياسية المتجلية في بناء دولة الحق والقانون، وإزالة كل العراقِل التي تحول دون مشاركتها على نحو فعال، والقضاء على كل الصور النمطية والقوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين.

ومن جهة أخرى، سيراعي النظام التعليمي اعتبار تمدرس الأشخاص المعاقين ضمن عملية التخطيط التربوي، لتأمين انتفاعهم، مع توفير الخدمات الملائمة لقدراتهم، والعمل على

توفير إمكانية إدماجهم في المنظومة التربوية.

وعليه، فإن استراتيجية العمل من أجل تحقيق الأهداف المذكورة أعلاه تستوجب ما يلي:

- التعجيل لتحقيق التعميم بوضع برنامج وطني شمولي يحدد المراحل والوسائل الكفيلة بإنجازه.

- ربط التعمم ببرامج تنموية مندمجة، تأخذ بعين الاعتبار، على الخصوص، تميزات الوسط القروي ومتطلباته، على أساس مد البادية بالتجهيزات التحتية الضرورية.

- الاهتمام بالأوضاع المادية والإدارية لكل هيئات التعليم والمراقبة التربوية والإدارية، مع تحفيز العاملين في الأرياف، وذلك بسن إجراءات مناسبة لظروف عملهم.

- تغطية العالم القروي بمؤسسات التعليم العام، والعمل على تلبية حاجاته في مجال التكوين المهني، مع توفير الحوافز والتجهيزات الضرورية لضمان تعميم التعليم.

- وضع سياسة تدعم استراتيجية التعميم كإحداث وحدات مدرسية متنقلة، وتوظيف وسائل الاتصال لنشر التربية والتكوين، وإدخال التدريس عن بعد، ووضع برامج لانقاذ المتخلفين دراسياً.

- إعطاء المجلس الأعلى للتعليم الصلاحية في مراقبة وتتبع مراحل تعميم التعليم.

* الإلزامية:

ينبغي إقرار إلزامية التعليم والتكوين من سن السادسة إلى السادسة عشرة مع إصدار نصوص تشريعية وتنظيمية وإجرائية تشجيعية أو زجرية لفرض احترامها. ففي مرحلة أولى يتعين تمدرس الأطفال واليافعين (من 7 و13 سنة) إلى حدود عام 2000، وفي مرحلة ثانية ينبغي تعميم التمدرس على الأطفال واليافعين (من 6 إلى 16 سنة).

ولأجل ذلك تعد الإلزامية شرطاً جوهرياً لتعميم ودمقرطة التربية والتعليم والتكوين، وللتخفيف من حدة الفوارق الاجتماعية ومبدأ من مبادىء المسلسل الديمقراطي، وشرطاً من شروط السير به إلى مبتغاه. وفي نفس الوقت تعتبر وسيلة لنبذ الإقصاء الاجتماعي المسبق في سن مبكرة.

إن الاتجاه المستقبلي للإلزامية ينبغي أن يرتكز على تحفيز المتعلم للإقبال على التعليم والتكوين، وإقرار بيداغوجية الدعم والتقوية باعتبارهما وسيلتين للحد من الهدر والانقطاع المبكرين، مع ضرورة ربط الإلزامية بمنع تشغيل الأطفال ومراعاة الضوابط المنصوص عليها في المواثيق الدولية.

* المجانية:

إن مبدأ المجانية يعتبر نتيجة حتمية للظروف الاقتصادية والاجتماعية لعدد كبير من الأسر المغربية، وخاصة بالوسط القروي، ضماناً لمبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيقاً لمبداي الإلزامية والتعميم.

وعلاوة على ذلك، تبقى المجانية عنصراً حاسماً لاستمرار المدرسة العمومية المغربية

كجزء لا يتجزأ لوشائج النسيج الحيوية للخلية الاجتماعية التي توحد كل مكونات الأمة المغربية.

وبخصوص هذا المبدأ، لا بد من الإقرار بمسؤولية الدولة في مجانية التعليم، واعتبارها خدمة عمومية، كما أنها معنية بتطوير وبمساهمة التعليم الخصوصي في إطار الأهداف الوطنية المحددة في الميثاق الوطني للتعليم.

وبهدف عقلنة مجانية التعليم وترشيد النفقات العمومية، يتعين تحديد المعايير والضوابط عند تطبيق المجانية، سواء على مستوى الأسلاك، أو المستويات، أو أنماط التعليم.

4.2: محو الأمية وإنشاء سلك الأنقاذ:

تعتبر الأمية مظهراً من مظاهر التخلف، ومشكلاً عويصاً يهم نصف السكان. أما فيما يخص الأمية لدى الأطفال، فإن الضرورة تقتضي إحداث سلك الانقاذ يستهدف الأطفال واليافعين غير الممدرسين أو المنقطعين عن الدراسة، اعتباراً لكون الحق في التعليم لا يستقيم إلا إذا صوحب بمجهود ممنهج ومضبوط لمحاربة الأمية داخل الأوسط التي لم تستفد بعد، إن كلياً أو جزئياً، من حظوظ التعليم والتكوين.

إن رفع الأمية عن الأطفال وخلق سلك الانقاذ لفائدة اليافعين الذين فاتتهم فرص التمدرس يستوجب إعداد استراتيجية جديدة اعتماداً على تعميم المدرسة الجماعية في نمط يتأقلم والهيئة المحيطة بما يعني ذلك من وضع خطة وطنية تتجند فيها الدولة ومكونات المجتمع المغربي للقضاء على الأمية بتعبئة كل الوسائل التربوية والمادية والبشرية اللازمة، وبمساهمة القطاعات المعنية من هيئات حكومية، وجماعات محلية، ومنظمات غير حكومية.

ولهذه الغاية يجب إعداد برامج تعتمد على توظيف خصوصيات الاقليم، وتتفتح على المجالات النظرية، وترتبط بالتجريب والتطبيق والمرتبطين بمفهوم المدرسة الجديدة وإحداث جسور تمكن من ولوج مسالك التعليم والتوجيه.

وحتى يكون المجهود الذي يجب بذله في هذا الصدد مجدياً ومثمراً، فإنه يتعين أن يتم ربط البرامج بالاحتياجات الفعلية والمعطيات البيئية لتكوين الإطار الصالح للاندماج الفعلي والفوري في الحياة العامة، ثم توفير محيط تربوي للمدرسة الجماعية يمكن من إشعاع العلم والعرفان وتسليح المتعلم ليلج عالم الإبداع الصناعي والفلاحي والفني والثقافي.

4.3: التحديث والنهوض بالمستوى:

يجب اعتبار التحديث في مجال التربية والتعليم والتكوين عملية شمولية تهم المضامين والمناهج والبرامج والوسائل والأدوات والتأطير والهيكلة والتسيير والبنايات والتجهيزات والعلاقات بين فرقاء العملية التربوية وبينهم وبين المحيط المحلي والوطني والدولي.

وحيث أن مقاييس البلد المتقدم أصبحت مقرونة بقيمة شهاداته، فإن النهوض بمستوى التعليم أصبح من أسبق الأسبقيات، ويستوجب العمل على علاج مسببات تدني المستوى بالتخفيف من الصور والقوالب الجامدة، والبيداغوجية اللفظية، والنمطية، والحشو، ويحتم القيام بقفزة نوعية حتى يستعيد التعليم مستواه ومصداقيته، مع الإشارة إلى أن هذا النهوض

يعني اعتبار الرصيد المعرفي هو المرجع الوحيد للانتقال من مستوى لآخر، أو للحصول على الشهادة.

لقد أصبح لزاماً أن يعمل النظام التعليمي على تسليح التلميذ والطالب برؤية علمية ومنظور تنموي للمجتمع يُحصنانه من الانحرافات الاجتماعية والفكرية والعوامل المعيقة للتطور، الشيء الذي يستدعي تفتح المنظومة التعليمية على التجارب الإنسانية، ومواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي.

ولأجل ذلك يجب تفتح المدرسة المغربية على النماذج والأنماط الحديثة، لتستطيع رفع تحديات العصر، وتحسين وتحديث المضامين، وإخضاعها للتجريب قبل تعميمها في المدارس.

أما بالنسبة لهيئة التأطير، فإنه يجب تحسين وتحديث التأطير بالتكوين البيداغوجي التطبيقي الطويل المدى، واستكمال التكوين وتحديثه، وإيجاد العلاقة الجدلية بين التأطير والنهوض بالمستوى.

5 ـ وسائل وسبل الإنجاز:

* توصيات عامة:

يجب صياغة نتائج أعمال اللجنة الوطنية في شكل ميثاق وطني واحد طبقاً لمنطوق الرسالة الملكية السامية.

ويجب بلورة الأعمال والتوصيات الصادرة عن اللجنة الوطنية في إطار مشاريع نصوص تشريعية أو تنظيمية تعرض على الهيئات والجهات المختصة.

ويجب تشكيل لجنة مختصة تتابع تنفيذ التوصيات الصادرة عن اللجنة الوطنية.

* في مجال الدمقرطة وتكافؤ الفرص:

- إدخال مادة حقوق الإنسان وإدماجها في البرامج التربوية.

* في مجال التعميم:

يواجه تعميم التعليم عرقلتين أساسيتين، الأولى هي التشتت السكني وضعف التجهيزات الأساسية في كثير من المناطق النائية وفي البادية المغربية على الخصوص، والثانية تتمثل في قلة الموارد المالية.

وعلاجهما يقتضي، بالنسبة للعرقلة الأولى، العمل على توسيع شبكة الطرق وتنظيم النقل المدرسي العمومي، وتزويد الوسط القروي بالماء والكهرباء وبناء السكن للعاملين بالتعليم.

أما مسألة التمويل، فتقتضي الترشيد الذي قد يوفر جزءاً لا يستهان به من الميزانية. وذلك عن طريق الترشيد في صرف ميزانيتي التسيير والتجهيز، والعمل في سياق الشفافية ودمقرطة القرار واللامركزية في تدبير الوسائل البشرية والمادية.

وعلاوة على الموارد الناتجة عن الترشيد، يجب الزيادة في ميزانية التعليم، باعتبار التعميم هدفاً استراتيجياً يُغير وجه المغرب ويفتح آفاق التقدم، كما يجب العمل على صرف

ميزانية التعليم المقررة بكاملها وإنجاز القسط الأكبر من البنايات والتجهيزات الضرورية.

وإذا دعت الضرورة إلى ذلك، فإنه يمكن اللجوء إلى تنظيم إقتراض وطني في مثل أهمية ومستوى تنمية الصحراء المغربية، والالتجاء إلى المساعدة الدولية، والتمويل الذاتي Autonomie Finnancière الذي من شأنه أن يسهم في تعميم إنشاء شبكة مراكز التربية الجماعية Centre d'Education: حتى يصبح تسيير البادية المغربية والمناطق النائية قائماً على أساس التمويل الذاتي بحيث يُسهم في تمويلها السكان وكافة القطاعات والجماعات المحلية القروية بتكييف الموارد المحلية والخصوصيات المتميزة بإشراف أطرٍ مختصة كُفْئَة تضمن النجاح لهذه المراكز ذات التسيير والتمويل الذاتيين.

ـ العمل على مراقبة التعليم الأولي.

ـ في مجال لغات التدريس وتدريس اللغات (التعريب وتدريس اللغات) العربية والتعريب:

* دعم مكانة اللغة العربية في المدرسة والمجتمع وذلك:
* بإقامة خلية دائمة لتتبع مناهج ونتائج تدريس اللغة العربية واقتراح البدائل الكفيلة باكتساب المتعلم لغة عربية سليمة.
* بتوحيد المصطلحات العلمية والتقنية بين المواد، وبنشر وتوسيع تداول الأعمال المنجزة في مجال المصطلحات العلمية والتقنية.
* بالتنسيق بين لجن تأليف الكتب المدرسية داخل وزارة التربية الوطنية ضماناً للتوحيد.
* بتشجيع ترجمة المراجع والبرامج السمعية البصرية العلمية والتقنية إلى اللغة العربية.
* بتوجيه الإعلام وخصوصاً السمعي البصري منه لخدمة اللغة العربية.
* بتشجيع البحث وتوجيهه في المعاهد المختصة وشعب اللغات بالكليات وفي الاكاديميات.

ـ اللغة الأمازيغية:

* إقامة خلايا للبحث في اللغة الأمازيغية على صعيد كليات الآداب والعلوم الإنسانية.
* إحداث معهد جامعي للغة الأمازيغية ولإحياء الثقافة البربرية.

ـ في مجال التحديث والنهوض بالمستوى:

* تحسين وتحديث المضامين وإخضاعها للتجريب قبل التطبيق في المدارس النموذجية.
* تحسين وتحديث التأطير بالتكوين البيداغوجي التطبيقي الطويل المدى.
* استكمال التكوين وتحديثه وإيجاد العلاقة الجدلية بين التأطير والنهوض بالمستوى.
* علاج مسببات تدني المستوى بالتخفيف من الصور والقوالب الجامدة، والبيداغوجية

اللفظية، والنمطية، والحشو.

* تقييم الرصيد المعرفي للمتعلم على أساس معايير متعارف عليها دولياً.

* توظيف وسائل الإعلام، كالإذاعة والتلفزة، باعتبارهما أدوات سمعية بصرية لتدارك ونقل كل الأساليب التقنولوجية المتقدمة، والوسائل الفنية المحكمة والمتقنة.

* إدخال التغييرات الجذرية على الهيكلة المدرسية ليكتسب المتعلم المبادرة لتوظيف الرصيد المعرفي، وليكون للمتعلم الدور الأول والفعال والمستقل.

* تحديد مضمون التعليم على يد سلطة استشارية كالمجلس الأعلى للتعليم.

* إحداث معاهد البحث لمسايرة وملاءَمة البرامج حول أهداف حددها توافق مكونات الأمة.

* رعاية المتفوقين من المتعلمين للمزيد من تفتيق المواهب وصقل العبقريات في كل مادة.

* اعتبار تمدرس الأشخاص المعاقين ضمن عملية التخطيط التربوي لتأمين انتفاعهم مع توفير الخدمات الملائمة لقدراتهم والعمل على توفير إمكانية إدماجهم في المنظومة التربوية كلما أمكن ذلك.

* تحديث الإدارة التربوية بدمقرطتها، واعتبار الكفاءات في كل ترقية أو تكليف، وإنشاء مراكز هذا التكوين المتخصص والمستمر.

* النهوض بالوظيفة التعليمية مادياً ومعنوياً، واعتبار رجال التعليم العمود الفقري لكل نظام تعليمي، واسترجاع مكانتهم الضائعة، بإعادة الاعتبار لكرامتهم.

- في مجال محو الأمية وإنشاء سلك للإنقاذ:

* إصدار قانون يجعل التحرر من الأمية إلزاميا وإرفاقه بمجموعة من الحوافز:

* وضع خطة وطنية تتجند فيها الدولة ومكونات المجتمع المغربي للقضاء على الأمية قبل نهاية القرن الحالي بتعبئة كل الرسائل التربوية والمادية والبشرية اللازمة.

* توعية الآباء والأمهات ومحاربة الأمية لديهم لإقناعهم بمدى جدوى تمدرس الأبناء وتحسيس الرأي العام بأن القضاء على الأمية واجب وطني لإنقاذ من فاتهم التمدرس، وكمرحلة لا بد منها لفتح أفق التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

* استخدام الوسائل التربوية التكميلية كوسائل الإعلام والمؤسسات الثقافية، وتعبئتها للتعريف بمشكل الأمية، والمساهمة في استئصالها، وتفادي العودة إليها.

* تكوين واستكمال تكوين الأطر الكفوءة المتخصصة الملتزمة والمؤمنة بضرورة هذه المعركة.

* تنظيم حملة وطنية في إطار التكافل والتضامن الوطني يشارك فيها الشباب المتعلم بعد إعداده لهذه الغاية بتعاون مع هيئة التدريس والمؤسسات الثقافية والاجتماعية والجماعات المحلية والقطاعات الأخرى بما فيها قطاع الإنتاج، وتشكيل هيئة وطنية لمتابعة تنفيذ هذه الحملة.

* تمفصل وإدماج كل مراكز محو الأمية وسلك الانقاذ في تنظيم وطني واحد لضبط ومراقبة وتوجيه الحملة الوطنية لمحو الأمية.
* تمويل الحملة الوطنية لمحاربة الأمية من صندوق الدولة، ومن تعبئة مادية عامة، وبمساعدة الوكالات الدولية، وإشراك المجلس الأعلى للتعليم كجهاز إشراف ومتابعة.
* ربط محو الأمية بالتربية المستمرة والتدريب المهني.
* إحداث قناة تلفزية توظف لمحاربة الأُمية.

الملحق الثالث

مقتطف من «مشروع إصلاح التعليم العالي وهيكلة البحث العلمي»، النقابة الوطنية للتعليم العالي، (المؤتمر الوطني السادس، أيام: 23 ـ 24 ـ 25 ـ 26 دجنبر 1993)

الإطار العام

1 ـ إن أية مقاربة لقضايا التعليم العالي والبحث العلمي لا يمكنها أن تتطرق للإشكاليات العامة والخاصة التي يطرحها هذا القطاع بدون أن تهتم بجوانبه الهيكلية والمؤسساتية والعلمية والبيداغوجية، سواء تعلق الأمر بتحليل الأزمة التي يعرفها هذا القطاع ومحدداتها، أو تعلق الأمر برصد إمكانيات تجاوزها. وذلك لأهمية الارتباطات العضوية والوظيفية التي يقر الجميع بوجودها بين الهياكل والمؤسسات والمهام البيداغوجية والعلمية المنوطة بالجامعة المغربية من جهة، وبين دور الجامعيين ومسؤولياتهم ومكانتهم في القيام بهذه المهام وموقعهم داخل هذه الهياكل والمؤسسات ومسؤولياتهم إزاءها من جهة أخرى.

ويترتب عن هذا الارتباط أن كل إصلاح يتوخى أن يمس أية واجهة من الواجهات المكونة للتعليم العالي لا بد أن يطرح في إطار منظور شمولي متكامل الأطراف. فلا إصلاح مثلاً في مجال الدكتوراه بدون إصلاح للنظام الأساسي لرجال التعليم العالي، ولا إصلاح للنظام الأساسي بدون ارتباط بإصلاح الهياكل والمؤسسات المنظمة للجامعة.

وبدون أن ندخل في مناقشة حول التراتبية التي تطرح هذه العلاقات الجدلية بين هذه المستويات فإننا نريد أن نؤكد على أهمية إيجاد هذا المنظور الشمولي.

2 ـ وبقدر ما نُقر بهذه الأهمية، بقدر ما نريد التأكيد أولاً على خطورة الانعكاسات التي يمكن أن تترتب عن كل إرتجال أو تسرع في هذا المجال، وثانياً على التعقيدات والصعوبات التي يطرحها أي إصلاح للهياكل والمؤسسات الجامعية، وبمعزل عن الجوانب الأخرى للتعليم العالي، بحكم تعدد ارتباطاتها بجل القضايا التي يطرحها التعليم العالي، وبحكم الطابع المحوري الذي تتميز به هذه الواجهة بالنسبة لحاضر ومستقبل بلادنا.

3 ـ وغني عن التذكير أن أي إصلاح للتعليم العالي لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار العلاقات

العضوية التي تربطه بالتعليم الابتدائي والثانوي وما لهذين الأخيرين من تغير كبير في مودودية وفعالية التعليم العالي. وفي هذا الإطار يمكن توسيع مجال اختصاصات الأكاديميات وجعلها تلعب دورها في التنسيق والربط بين التعليم العالي والتعليم الثانوي.

4 ـ كما أن أي تصور لهيكلة جديدة للتعليم العالي لا يمكنه أن يقفز على الوضعية الحالية للمؤسسات والهياكل التي انتهت إليها الصيرورة التاريخية التي مرت منها الجامعة المغربية، هذه الصيرورة التاريخية التي أفرزت تراكماً معيناً له إيجابياته وعليه سلبياته. وبدون الدخول في تحليل جوانب هذا التطور التاريخي، يمكن القول بشأن موضوعنا بالذات إن الجامعة المغربية عرفت عدة محطات مهمة في تطورها. إلا أن أهمها بالنسبة للوضعية المؤسساتية يظل، إلى حد الآن، هو سنة 1975، التي صدر بها ظهير 25 فبراير المنظم للجامعة، والذي يمكن اعتباره في الشروط العامة التي عرفتها الجامعة المغربية مدخلاً أساسياً لتطوير الهياكل الجامعية، ومناسبة لإقرار بعض المبادىء العامة التي يجب أن يرتكز عليها أي تعليم جامعي. مما تمثل في إضفاء الشرعية على بعض المؤسسات التسييرية كالشعب، ومجالس الكليات، ومجالس الجامعات، وإقرار مبدأ الانتخاب ولو جزئياً، والإشارة إلى استقلال الجامعة.... إلخ، إلى غير ذلك من المكتسبات التي لا تزال قابلة للتطوير والتحسين والتي لم تتمكن الجامعة المغربية ـ على أي ـ أن تستفيد منها بحكم التعثر الذي عرفه تطبيق هذا الظهير في جل مقتضياته، هذا التعثر الذي يعرف الكل أنه ساهم في عرقلة تطور الجامعة المغربية وتعميق أزمتها.

5 ـ ويمكن القول كذلك إنه رغم التطورات التي عرفتها الجامعة المغربية خلال السنوات العشر الماضية والتي ظهرت فيها إشكالات جديدة وجب أخذها بعين الاعتبار في أي إصلاح لهياكل التعليم العالي، لذا فإننا نعتقد بضرور المحافظة على مكتسبات ظهير 25 فبراير 1975 مع تعميق إيجابياته، وتجاوز سلبياته، والاستفادة من التقاليد الجامعية التي ابدعها رجال التعليم العالي، والتي عملوا على تكريسها عبر ممارستهم البيداغوجية والعلمية والتسييرية، ومن ضمتها، على سبيل المثال لا الحصر، بعض المؤسسات التي أبانت عن أهميتها وفعاليتها كالوحدات البيداغوجية، وتنظيم المخابر، ومكاتب الشعب، واللجن العلمية، وذلك كمنطلق لأي إصلاح لهياكل التعليم العالي.

6 ـ كما أن الأهمية الاستراتيجية للتعليم العالي والبحث العلمي تقتضي الرجوع إلى الإرادة الوطنية المعلنة والمتبلورة من خلال الندوات الوطنية التي انعقدت حول موضوع التعليم بصفة عامة. وذلك في إطار مجلس وطني للتعليم العالي والبحث العلمي ينعقد مرة كل سنتين لتمكين كل القوى الحية ببلادنا والمهتمة بالتعليم العالي، من خلال تكوين هذا المجلس، من المساهمة في نقاش وبلورة سياسة وطنية في هذا الميدان تتولى الهيئة العليا للتعليم العالي تطبيقها تحت إشراف السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي والبحث العلمي.

7 ـ ومن المعلوم فإن أي إصلاح كيفما كان مجال تطبيقه يتطلب فيما يتطلبه رصد

اعتمادات مادية تضمن الشروط الدنيا لإنجاحه، وعلى الخصوص في ميدان حيوي كميدان التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك ما تبينه تجارب بعض الدول التي وعت بالأهمية الاستراتيجية لهذا القطاع، ولم تتوان في رصد اعتمادات مالية هامة لإنجاح الإصلاحات المطبقة في هذا الميدان، تأميناً لمستقبلها، وتدعيماً لدورها الدولي، وحفاظاً على كيانها وحضارتها.

المنطلقات الأساسية

1 ـ تحديد مهام التعليم العالي والبحث العلمي

إن الوضعية الحالية للجامعات ومؤسسات تكوين الأطر العليا ببلادنا، أي التعليم العالي بصفة عامة، قد عرفت عدة تقلبات ازدادت تشعباً نتيجة تراكم مشاكلها خلال السنوات الأخيرة. ومن بين الأسباب البارزة لتلك الحالة، صيرورة بلادنا التي كانت تحتم تطور وظائف وماهية التعليم العالي. فإذا كانت ظروف بلادنا في بداية الاستقلال، قد فرضت تكوين أطر قادرة على أن تحل محل الأطر الأجنبية في تسيير مختلف موافق البلاد، الشيء الذي دفع اللجنة الملكية للتعليم في سنة 1957 إلى إقرار مبدأ تكوين الأطر من بين الأولويات المطروحة على هذا القطاع، وذلك للتخلص من التبعية على هذا المستوى، فإن المشرع في ظهير 25 فبراير 1975 المنظم للجامعات، عندما أعطى للجامعة مهام «تلقين التعليم والقيام بالبحث العلمي وتكوين الإطارات والمساهمة في نشر المعرفة والثقافة» (الفصل 1). فإنه قد شعر ببلوغ الجامعة سن الرشد، الشيء الذي يُؤَهلها لان تتقلد كل المهام المنوطة بها إلا أنه لم يترجمها، وخصوصاً بالنسبة للبحث العلمي، في تصور واضح متبلور في هياكل للبحث العلمي، ولم يعط الوسائل الضرورية للجامعة للقيام بهذه المهام. ويعتبر هذا من بين الدوافع التي حدت بالنقابة الوطنية للتعليم العالي، منذ البداية، إلى تسجيل مكتسبات ظهير 25 فبراير 1975، والمطالبة بتطويرها ومعالجة، على الخصوص، ثغرات هذا القانون (....).

إن الاستجابة لتلك الحاجيات، واعتباراً لصيرورة التطور الذي عرفه هذا القطاع، وتحسباً للتطور التكنولوجي والإعلاميائي، الذي أصبح يقتحم حياتنا اليومية صباح مساء، وتنبؤاً بالثورة المعرفية التي تدق على أبواب القرن الواحد والعشرين والتي تحتم علينا أن نتموقع داخلها وبالنسبة إليها كبلد متطلع إلى أرقى درجات التطور والتقدم والتحرر من كل صور التبعية التي قد تزداد مع مرور السنين، إن لم نعط لتعليمنا العالي وبحثنا العلمي، الأسس الصلبة والهياكل الضرورية، لانطلاق بلدنا نحو ثورة معرفية يلعب فيها التعليم العالي والبحث العلمي دور المحرك الرافع والدافع لكل التطورات التي ستعرفها بلادنا، إن ذلك كله لن يتأتى إلا بتسطير مهام جديدة تنضاف إلى المهام المنصوص عليها في ظهير 25 فبراير 1975. وذلك كالمساهمة في بلورة الشخصية المغربية العربية والإسلامية المسايرة للتطور المعرفي في كل الميادين، والقادرة على المساهمة في تطويره وتقدمه، تلبية لحاجيات بلدنا

ومتطلباتها الاستراتيجية، وخدمة للتقدم العلمي والتكنولوجي الكوني، وإغناء للرصيد المعرفي الإنساني.

2 ـ توحيد التعليم العالي

إن طبيعة هذه المهام التي يجب أن يضطلع بها التعليم العالي، لتفرض على هذا التعليم، فيما تفرضه، أن يكون متجانساً ومنسجماً، لا تتقاسمه سلط حكومية متعددة مهما كانت حسن نيتها وكفاءتها. وهذا يفرض بالأساس توحيد التعليم العالي، وتجاوز وضعية الشتات التي يعيشها اليوم بين تعليم جامعي، ومؤسسات لتكوين الأطر العليا، (وكأن التعليم الجامعي لا يكون الأطر!!)، ولكن هذا أيضاً لا يعني عدم المحافظة على الطابع الخاص للمؤسسات العليا. بل يجب العمل على استثمار كل الجوانب الإيجابية لهذه الخصوصيات، كما وضحت ذلك مقررات اليوم الوطني الخاص بمؤسسات تكوين الأُطر العليا بتاريخ 24 شتنبر 1989.

وهكذا فإن المتتبع لصيرورة التطور التي عرفها التعليم العالي، سواء من حيث تكاثر عدد الطلبة، أو من حيث تفويت تكوين الأطر العليا إلى مؤسسات تابعة للوزارات المعنية، يلاحظ ظهور مشكلتين أساسيتين:

أولاهما تشتيت التعليم العالي بكل ما ينتج عن ذلك من تبذير مادي وهدر للطاقات وتداخل للتخصصات وتباين في الأوضاع القانونية والتسييرية، حيث ظلت مؤَسسات تكوين الأطر العليا محرومة على المستوى التشريعي حتى من الممارسات الديمقراطية التي جاء بها الظهير المنظم للجامعات.

وثانيهما، إنشاء مؤَسسات جامعية جديدة تنعدم فيها الشروط الضرورية الدنيا للقيام بمهامها، حتى المتعلقة بتلقين المعرفة.

وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن التجهيزات، داخل جل مؤسسات التعليم العالي، قد عرفت تقهقراً واندحاراً خصوصاً في السنوات العشر الأخيرة. مما أدى إلى حذف تكوينات، أو القيام بها مع حذف الجانب التطبيقي. كما أن التأطير، الذي يعتبر إلى جانب التجهيز من الركائز الأساسية في عملية تلقين المعرفة، يعرف هو الآخر مستويات مختلفة، تظل دون المستوى الدولي بالمقارنة مع المعايير البيداغوجية المتعارف عليها (18 أستاذ لكل 100 طالب) بل دون المستوى الذي وصلت إليه بعض الدول الشقيقة كتونس مثلاً، (...).

إن هزالة التجهيز وضعف التأطير في أغلبية مؤسسة التعليم العالي، انصياعاً للتدخلات المتكررة لمراكز الهيمنة المالية كصندوق النقد الدولي، قد عقد من انفصام هذه المؤسسات عن محيطها الخارجي العام، بل وكرس عدم الترابط حتى بين مكونات نفس الجامعة.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد أصبح قطاع التعليم العالي يعرف بروز مؤسسات عليا خاصة بطريقة عشوائية، في غياب تام لأية مقاييس علمية وبيداغوجية ومالية. وفي هذا الصدد نؤكد على ضرورة إخضاع هذا القطاع للمراقبة المستمرة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال الهيئة العليا، سواء تعلق الأمر بالشروط الدنيا لخلق مؤسسات عليا من تجهيز وتأطير وبرامج، أو تعلق بمتابعة سيرها ومراقبتها المالية.

لكل ذلك، فإن توحيد التعليم العالي، يطرح نفسه كأولوية ضرورية وحيوية ليس فقط لتجاوز وضعية الشتات وهدر الطاقات، بل، وهذا أساسي، لتوحيد المقاييس التسييرية والعلمية والتأطيرية والبيداغوجية في إطار أمثل، يسعى إلى خلق جامعات متعددة الاختصاصات ومتفاعلة المؤسسات، مرتبطة فيما بينها، ومتفتحة على محيطها الخارجي العام.

وهذا يقتضي، كمرحلة أولى، تمتيع كل مؤسسات تكوين الأطر العليا بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتنظيمها داخل جامعات ذات تخصصات مشتركة أو متكاملة، وخلق جسور بينها وبين الكليات والجامعات الأخرى، لما في ذلك من إغناء وتبادل للتجارب والخبرات، وترشيد للإمكانات البشرية والمادية.

3 ـ هيكلة البحث العلمي

إن المتتبع للمراحل والأشواط التي قطعها البحث العلمي ببلادنا يلاحظ تدرجه من بحث جامعي محض داخل بعض الكليات القديمة، إلى التحاق بعض المؤسسات العليا التقنولوجية بركبه، حيث مكن ذلك جامعاتنا ومعاهدنا العليا، من أن تصل إلى مرتبة لا بأس بها دولياً، رغم ضآلة الامكانيات والتجهيزات المتوفرة للباحثين. وذلك نظراً للمجهودات الجادة التي ما فتىء الأساتذة الباحثون يقومون بها، سواء خلال تحضيرهم للدكتوراه أو من خلال تأطيرهم لها. إلا أن هذه الأبحاث المنجزة تبقى، في غَالبيتها، مرتبطة بمراكز للبحث في بعض الدول المتقدمة لا علاقة لها بمتطلبات التنمية ببلادنا.

ومما عمق من أزمة بحثنا العلمي، طغيان التصور الإداري في التعليم العالي لدى المسؤولين، والذي يختصر مهام التعليم العالي في تلقين المعرفة. وأحسن دليل على ذلك التزايد المتتالي لعدد ساعات التدريس بالنسبة للأساتذة الباحثين. فمثلاً بالنسبة لأستاذ التعليم العالي، نجد أن ساعات التدريس، قد تدرجت من 5 ساعات قبل ظهير 1975 إلى 8 ساعات في هذا الظهير، ثم إلى عشر ساعات في إطار التضامن الوطني في شتنبر 1985. والجدير بالذكر أن هذه الحصة بالنسبة لدولة شقيقة كتونس مثلاً لا تتجاوز حالياً أربع ساعات ونصف، وبالنسبة لفرنسا فإنها لا تتعدى ثلاث ساعات. الشيء الذي يجعل عملية التدريس تطغى على كل محاولات البحث العلمي التي يقوم بها الأساتذة الباحثون (...).

وإذا كانت الجامعة المغربية قد قامت أساساً بمهام تكوين الأطر العليا على حساب مهامها في البحث العلمي والتكنولوجي، فإنه قد آن الأوان لأن تعطى الأهمية القصوى لهذا المجال الهام الذي يستحيل في غيابه أن تتحمل جامعاتنا مسؤولياتها ومهامها كاملة، والذي أصبح التخطيط له والتحكم في قنواته يشكل أحد الشروط الأساسية للقيام بأية تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية، وبالتالي التموقع داخل المجتمع الدولي.

في هذا الإطار، فإن اعتبار البحث العلمي إحدى المهام الأساسية لرجال التعليم العالي إلى جانب مهام التدريس والتأطير والمشاركة في التسيير ونشر المعرفة والثقافة، وتقنين ذلك عن طريق قانون إطاري يقر بتعددية هذه المهام ويأخذها بعين الاعتبار في تحديد حقوق وواجبات الأستاذية، يتطلب كإجراء أولي التخفيض من ساعات التدريس لتمكين الأساتذة من

المزاولة الفعلية للمهام الأخرى.

واعتباراً لضرورة هيكلة البحث العلمي وإنعاشه، فإن الهياكل الجامعية يجب أن تضمن شروط هذا الانعاش، واستمراريته، عبر مؤسسات للبحث العلمي متناسقة تندمج بالمؤسسات البيداغوجية والتسييرية العامة، وتؤسس الإطار الحقيقي لبرمجة أعمال البحث العلمي حسب برامج مسطرة ومتفق عليها مسبقاً داخل المجلس الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي، وذلك في إطار تعددية وظيفية تؤسس لها الهياكل والمؤسسات الجامعية.

كما أن تمويل البحث العلمي يتطلب إيجاد مؤسسة خاصة لهذا الغرض، إذ أن الميزانية المخصصة لهذا الغرض في مؤسسات التعليم العالي لا تتعدى في المعدل 1000 درهم لكل أستاذ باحث!! إن من شأن خلق مؤسسة وطنية للبحث العلمي ذات شخصية معنوية وممولة أساساً بمساهمة وطنية وبعض المساهمات غير الخاضعة للضريبة للقطاعات الإنتاجية في إطار قانوني واضح، أن يدفع بالبحث العلمي إلى الأمام، وأن يُوجهه في مساره العام عن طريق الدراسات والأبحاث التي يمكن تمويلها في إطار عقود مع المخابر أو الكليات أو الجامعات أو معاهد البحث، عوض اللجوء إلى مكاتب الدراسات الأجنبية التي لا تعرف عن واقعنا إلا النزر اليسير.

إن تمويل البحث العلمي داخل المعاهد العليا والكليات يتطلب بالإضافة إلى توفير التجهيزات المادية والتكنولوجية المتطورة، إدخال بنود في الميزانية العامة للتسيير، مخصصة لضمان السير العادي للمختبرات وصيانة معداتها، وكذا لتغطية نفقات المشاركة في المؤتمرات الدولية والنشر في المجلات العلمية الدولية وإعفاء المداخيل الناتجة عن الدراسات والتعاقدات التي يمكن للمخابر أو المؤسسات أو المعاهد أن تقوم بها من الضريبة وعدم خصمها من الميزانية العامة. كل ذلك حسب مقاييس علمية، وتحت إشراف الأجهزة الجامعية التمثيلية.

4 ـ التعريب

إن قضية التعريب قد أصبحت تحتل مكانة هامة في نقاش الأساتذة الباحثين خصوصاً وأن أفواج الطلبة المعربة تماماً على أبواب الكليات ومؤسسات تكوين الأطر العليا. هذه الأفواج التي يعرف الكل في أي ظروف وبأية كيفية تم تكوينها. فالسياسات الحكومية في هذا المجال قد تميزت بالتردد والارتجال منذ حصول بلدنا على الاستقلال ضداً على إدارة شعبنا واختياره في هذا الميدان والذي بلورته القوى الوطنية سواء من خلال اللجنة الملكية سنة 1957، أو فيما بعد ـ ذلك الارتجال الذي أصبح واضحاً للجميع منذ سنة 1978، وهو تاريخ بدءِ العملية الحكومية الأخيرة الخاصة بالتعريب، والتي ستعطي أول فوج معرب سنة 1990، هذه العملية التي لم تصاحبها كل التدابير الضامنة لإنجاحها كتقوية اللغات بما في ذلك اللغة العربية وإعداد برامج وطرق تدريس تستجيب لتلك المتطلبات.

وقد نتج عن سياسة الارتجال والتردد في هذا الميدان تشكك بعض فِئَات الشعب المغربي في مدى نجاح مسلسل التعريب في بلادنا، خصوصاً بالطريقة التي طبق بها والتي

تؤدي حتماً إلى إقرار تعليم طبقي. وهو توجه سارت على نهجه الحكومات المتعاقبة، سواء في ميدان التعليم أو الصحة أو المرافق الحيوية الأخرى لبلادنا.

واعتباراً لأن اللغة العربية هي إحدى المقومات الأساسية للشخصية الوطنية والقومية للشعب المغربي، وتمشياً مع مقتضيات التحرر الوطني، والتطور الفكري والحضاري والاجتماعي لبلادنا، وانطلاقاً من وعي نقابتنا بما يهدد كياننا الثقافي والفكري نظراً للسياسات الحكومية السائدة في ميدان تعريب جميع قطاعات نشاط مجتمعنا، فإننا نؤكد على ضرورة خلق خلية وطنية لتخطيط برنامج عام للتعريب في مختلف القطاعات وعلى كل المستويات، يتم على مراحل انطلاقاً من تقويم المرحلة الحالية كمرحلة أولية لا تراجع عَنْها ووصولاً إلى تعريب كل مرافق البلاد بما في ذلك التعليم العالي. وفي هذا الإطار فإن ارتباط تعريب التعليم العالي بتعريب كافة المرافق الأخرى لبلادنا يعتبر نقطة أساسية في حل إشكالية التعريب.

وإن نقابتنا إذ تنطلق من هذه المحددات الأساسية، لتؤكد أيضاً على تشبث أساتذة التعليم العالي والبحث العلمي بتقاليد الشعب المغربي التاريخية القائمة على التفاعل الثقافي مع الحضارات الأخرى التي أغنتها واغتنت بها الإنْسية المغربية العربية الإسلامية، هذا التفاعل الذي يقر الكل اليوم بضرورة بلورته بتفتح تعليمنا، في مختلف مراحله من الابتدائي إلى العالي، على اللغات الأجنبية.

5 ـ استقلال الجامعة

من بين مواطن الضعف في ظهير 25 فبراير 1975 اقتصار الجامعة على الاستقلال المالي (الفصل 2) والذي طبق من طرف المسؤولين على أساس استقلال في الميزانية فقط، بالنسبة لأكثرية مؤسسات التعليم العالي. ولم يمتد هذا الاستقلال في النص ولا في التطبيق، كما أسلفنا، إلى الاستقلال البيداغوجي والعلمي والإداري، والذي من شأنه أن يعطي للجامعة المغربية ديناميكية تؤهلها للقيام بالمهام المنوطة بها.

إن عدم التناسق الحاصل بين أنماط التكوين ومتطلبات الاقتصاد الوطني، والذي من نتائجه الملموسة البطالة المتزايدة لحملة الشهادات العليا، يُعد من أخطر العواقب المترتبة عن عدم استقلال الجامعة البيداغوجي والعلمي، حيث نجد أن المشرع في ظهير 25 فبراير 1975 قد أوكل للحكومة وحدها حق التقرير في تغيير أنماط ونظم التكوين، والامتحانات دون الهياكل الجامعية التمثيلية، من شعب ومجالس الكليات ومجالس الجامعات (الفصل 32)، علماً بأن المسطرة الحكومية المتبعة لتغيير أو تعديل بعض المضامين تلبية لتكوينات جديدة تتطلب عدة سنوات. مما يعرقل بل ويقبر أي تطور بيداغوجي أو استجابة لمتطلبات خاصة.

كما أن انفتاح الجامعة على محيطها الخارجي العام، يتطلب بالإضافة إلى الاستقلال البيداغوجي والعلمي، نظراً للعوامل التي ذكرناها، استقلالاً إدارياً يسمح للجامعة بإصدار قرارات جامعية تمكنها من أن تلعب دورها كاملاً في خلق عوامل النهوض بالمنطقة ثقافياً وحضارياً وعلمياً.

كما أن هذا الانفتاح يتطلب العمل على إيجاد أشكال مسطرية مالية تسمح للجامعة بالتعامل مع محيطها الإنتاجي بطريقة قانونية متفتحة انطلاقاً من مفهوم المراقبة البعدية.

6 ـ دمقرطة تسيير الجامعة

إذا كان ظهير 25 فبراير 1975 قد شكل مرحلة مهمة على طريق دمقرطة الهياكل الجامعية، حيث أقر مبدأ الانتخاب على جميع مستوياتها من رؤساء الشعب إلى مجالس الكليات والجامعات، فإنه، بالرغم من ذلك، حدد مهام هاته الهياكل في الطابع الاستشاري المحض، في الوقت الذي ركز السلطة التقريرية في يد رؤساء المؤسسات الجامعية والإدارة المركزية.

وقد شكلت تجربة الشعب في بعض المؤسسات الجامعية العتيقة ظاهرة رائدة على درب دمقرطة الهياكل الجامعية، حيث تفرض على من يضطلع بمهمة تسييرها أن يكون في تفاهم تام مع كل أساتذة الشعبة، الشيء الذي أدى في هذه الكليات إلى تسيير شبه ذاتي، كان من نتائجه خلق جو تعاون سليم بين الأساتذة الباحثين والإدارة والطلبة. لذلك **يجب أن تعزز التجربة باتجاه انتخاب العمداء ورؤساء المؤسسات الجامعية. كما يجب أن تعزز بانتخاب مكتب للشعبة، يساعد رئيس الشعبة في مهامه التربوية والعلمية وذلك لكون هذه المناصب ليست مناصب إدارية، بل على العكس من ذلك يجب اعتبارها مسؤوليات علمية وبيداغوجية تولى بطريقة دورية لمن يحظون بثقة زملائهم والمتوفرين على المؤهلات العلمية والتربوية الضرورية.**

إن إدخال فكرة لجنة دائمة للتسيير بالكليات والمعاهد العليا مكونة من رؤساء الشعب والعميد أو المدير، لتعطي للتسيير الذاتي داخل هذه المؤسسات بعده الحقيقي الذي سيمكن لا محالة، من خلق جو الثقة المتبادلة الذي بدونه لا يمكن لأي عمل علمي أن يتقدم ويزدهر.

إن دمقرطة الجامعة المغربية تقتضي تنحية الحواجز والعوائق التي تواجه الطلبة، وفسح المجال لهم للنقاش الحر والديمقراطي، وإبعاد عناصر الشغب المتمثلة فيما يسمى «بالحرس الجامعي» حتى يخلو الجو للدراسة والتحصيل، ويعم التفاهم بين كل المكونات الأساسية للجامعة المغربية.

وتبقى الضمانة الحقيقية لإرساءِ دعائم هذا التفاهم رهينة بمدى توسيع وتكثيف مشاركة الطلبة في الحياة الجامعية وعلى الخصوص على المستويات التالية:

* الهياكل الجامعية التمثيلية من مجالس كليات ومجالس جامعات، على أن تتوسع فيما بعد إلى مستوى الشعب لمناقشة كل المسائل البيداغوجية، كنظام الدروس والامتحانات وما إلى ذلك.

* التسيير المشترك بين الطلبة والإدارة لكل المرافق الطلابية الاجتماعية كالأحياءِ والمطاعم الجامعية (...) وكل مكونات الجامعة وإعطاء الصفة التقريرية لهذه الهيئات، ضرورة ملحة لتسيير مؤسسات التعليم العالي يجب على أي إصلاح أن يكرسها فعلاً ويعمقها قانوناً.

7 ـ تغيير المضامين والمناهج وطرق تقييم الطلبة بارتباط مع نظام الشهادات.

إن نقابتنا، انطلاقاً من مواقفها الثابتة والراسخة من أجل ضرورة إدخال إصلاح شامل ومتكامل على التعليم العالي والبحث العلمي ببلادنا (...)، وانطلاقاً من مقررات المؤتمر الوطني الخامس ومختلف التوجيهات الصادرة عن الهيئات المسؤولة في النقابة، لتؤكد على أهمية وضرورة إصلاح النظام التربوي الحالي بارتباط بنظام الدروس والشهادات والامتحانات.

ومع التأكيد أولاً وقبل كل شيء، على اختصاصات المؤسسات التربوية داخل التعليم العالي والبحث العلمي في تقديم التصورات الكاملة والمفصلة في هذا الميدان، فإن النقابة الوطنية للتعليم العالي، انطلاقاً من موقفها المبدئي بأن إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب هو جزء متكامل لا يتجزأ، فإنها تؤكد أيضاً بالإضافة إلى ما أكدته فيما يتعلق بإصلاح الهياكل والمؤسسات وتسييرها، وكذلك فيما يتعلق بنظام الدكتوراه والنظام الأساسي للأساتذة الباحثين، بأن النظام التربوي الحالي بتعليمنا العالي يحتاج إلى مراجعة وإصلاح ضروري يستجيب للأهداف العامة المتوخاة من الإصلاح الشامل والمتكامل والمترابط في كل جوانبه.

وتبعاً لهذا التوجيه العام، فإن النقابة الوطنية للتعليم العالي ترى من اللازم التأكيد على بعض المبادىء العامة والمستلزمات الضرورية التي يجب اعتبارها في أي إصلاح للنظام التربوي بالتعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب. ويمكن تلخيص أهمها في النقط التالية:

1 ـ إن إصلاح النظام التربوي الخاص بنظام الدروس والامتحانات والأسلاك لا يمكن أن يتم بصفة منعزلة عن الإصلاح الشامل والمتكامل للجوانب الأخرى في تعليمنا العالي وبحثنا العلمي. وتبعاً لذلك لا يمكن أن ينظر في إصلاح النظام التربوي بمعزل عن إصلاح وإعادة النظر في الهياكل المسيرة والمقررة والمنفذة في التعليم العالي والبحث العلمي، ابتداءاً من الإدارة المركزية إلى المؤسسات الجامعية ومؤسسات تكوين الأطر العليا. مع ضرورة الاستفادة من المكاسب التي تمخضت على الاصلاحات الماضية وبالخصوص ظهير 25 فبراير 1975 المنظم للجامعات.

2 ـ إن دور المؤسسات التربوية والهيئات التمثيلية داخل التعليم العالي والبحث العلمي الحالية أساسي في تقديم ومناقشة التصورات المتعلقة بأي إصلاح للنظام التربوي في إطار اختصاصاتها التربوية والعلمية.

3 ـ وبالإضافة إلى ذلك، لا بد من الربط بين الظروف المادية والإمكانيات البشرية التي يتطلبها إصلاح النظام التربوي الحالي. والعمل على إصلاح النظام الأساسي للأساتذة الباحثين بشكل يجعل نجاح وفعالية النظام التربوي المنشود يأخذ طريقه نحو التطور والتجدد.

4 ـ لا يمكن لأي نظام تربوي أن يكتب له النجاح إلا إذا دخل في إطار عام يبرز ويبلور استقلال الجامعة، وهكذا، فإن وضع نظام تربوي أو إصلاحه يجب أن يدخل في إطار

الاستقلال الذي يجب أن تتمتع به الجامعة، إذ لا يمكن فصل الاستقلال المالي والإداري والعلمي عن الاستقلال التربوي. ويفرض هذا، عدم الاكتفاء وعدم الاقتصار على جهات منفردة للبت في إصلاح تربوي أساسي. وكذا تخويل مجلس الجامعة إصدار قرارات جامعية تبلور بشكل واضح استقلال الجامعة التربوي وتعطيه مدلوله الحقيقي.

5 - يجب أن يتبلور الاستقلال التربوي في تعزيز دور المؤسسات التربوية داخل مؤسسات التعليم العالي، انطلاقاً من الشعب والمخابر ومختلف الهيئات التربوية من مجالس المؤسسات إلى مجالس الجامعات إلى الهيئات المشرفة على الجامعة والبحث العلمي على المستوى الوطني، وأن تختص في التقرير في وضع النتائج النهائية لإصلاح النظام التربوي والاشراف على حسن تطبيقه، ويفرض هذا أن يبقى دور السلطات الحكومية المختصة بالإشراف على التعليم العالي والبحث العلمي محدوداً في المجال التربوي في نطاق يحترم المدلول الفعلي للإستقلال التربوي للجامعة، ويجنب النظام التربوي مساوىء الارتجال أو الروتين المعرقلين لحسن وضرورة تطور نظامنا التربوي مع المتطلبات المتطورة والمتجددة لحاجيات المجتمع.

6 - يجب أن يضمن إصلاح النظام التربوي المنشود تفتحاً متكاملاً على التطورات الثقافية والعلمية المتجددة، والاعتماد على تراثنا المشرف في حضارتنا العربية الإسلامية وأصالة مجتمعنا المغربي، في آفاق تفتحه على مختلف التطورات والحضارات التي يشهدها العالم للاستفادة من جوانبها الإيجابية وتجنب ما يمكن أن يتنافى أو يسيء إلى مقوماتنا الأساسية، وإعطاء مكانة أساسية للغة العربية كوسيلة للتواصل، وكأداة مشتركة، وذلك في نطاق مخطط متكامل، عقلاني، بعيد عن كل ارتجال أو ديماغوجية.

ويفرض ذلك أن يتفتح نظام الدروس على مختلف التطورات والميادين المطروحة في الساحة الوطنية والدولية، والاستجابة إلى متطلبات المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتنموية، وإدخال التطورات التكنولوجية والإعلاميائية كأدوات علمية في المناهج.

7 - ضرورة إدخال تغييرات أساسية على النظام التربوي الحالي المعتمد أساساً على نظام السنوات والامتحانات التقليدية. ويقتضي هذا ضرورة إقرار نظام مراقبة المعلومات المستمرة، وتشجيع وتطوير البحث العلمي داخل النظام التربوي، بالإضافة إلى التحصيل وتلقي المعلومات في مختلف التخصصات.

8 - ضرورة تعويض نظام السنوات في الدروس والامتحانات بنظام أكثر مرونة. يستفيد من تجديد وتوزيع الأسلاك والسنوات والمواد الدراسية، والأخذ بعين الاعتبار لمحاسن ومساوىء بعض التجارب في الميدان التربوي التي تم تطبيقها في بعض المؤسسات الوطنية أو خارج المغرب، والتي تعتمد مثلاً على النظام الفصلي، أو الوحدات، والتي تتميز بالمرونة، وتضمن نوعاً من الفعالية وعقلنة المردودية التربوية والمادية.

9 - إحداث أشكال متنوعة من الجسور بين الأسلاك والتخصصات في نطاق ضمان فعالية لنظامنا التربوي، ومصداقية وطنية وعالمية للشهادات المقدمة داخل مؤسسات تعليمنا العالي وبحثنا العلمي، والعمل على تطوير نظام المعادلات، ومد الجسور بين الجامعات

الوطنية فيما بينها، وبين الجامعات الوطنية والجامعات الأجنبية.

10 ـ ربط التدريس والتلقين والتحصيل بالبحث العلمي على أساس إدخال البحث العلمي لدى الأساتذة الباحثين ولدى الطلبة كإحدى المقومات الأساسية لنظامنا التربوي ومرتكزاً للشهادات المقدمة. وكذلك بتشجيع الأساتذة الباحثين على نشر الكتب أو ترجمتها وإحداث دار وطنية للنشر والتوزيع كما أن لعملية تجديد المعلومات والإلمام بآخر المستجدات في كل ميادين المعرفة دوراً هاماً في تحسين مستوى المضامين، وذلك يتطلب إقرار السنة السباعية بالنسبة للأساتذة الباحثين.

11 ـ العمل على أن يكون النظام التربوي أداة مساهمة في تكوين الشخصية العلمية المثقفة الباحثة والمفكرة والمبادرة، الكفيلة بتكوين الإطار المقتدر والكفء والقادر على الخلق والإبداع والمعتمد على المنهجية في التحليل والتفكير والتدبير والتقرير، لنجعل من نظامنا التربوي أداة مساهمة في الاستجابة لتلبية الحاجيات الملحة والمتطلبات الضرورية لبلادنا في مختلف مجالات التنمية.

الملحق الرابع

مقتطَف من: تقرير البنك الدولي
حول «التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين»
(المملكة المغربية)

ـ 1995 ـ

1 ـ إن الإطار الاقتصادي الدولي الموعود به من طرف اتفاقية «الغات»، وآفاق اتفاق التبادل الحر بين المغرب والاتحاد الأوروبي تمنح للمغرب فرصاً جديدة، ولكنها تفرض أيضاً تحديات جديدة، فالأسواق التقليدية والاتفاقيات التفضيلية ستختفي. وستظهر أشكال جديدة للانتاج اكثر تطوراً.

وعلى المغرب أن يقوم بعدة إصلاحات مهمة منها التنمية، وإعادة الهيكلة الأساسية لنظامه التعليمي والتكويني، ليصبح فاعلاً نشيطاً في الإقتصاد العالمي، ولبلوغ نمو اقتصادي مستمر، ويدمج أغلبية سكانه في مسلسل التنمية.

إن تجربة عدد من البلدان التي استطاعت تحقيق هذه التنمية على قاعدة متنوعة، والتي يطمح إليها المغرب، يمكن أن تساعده على توضيح نوع الإصلاحات التي يمكن له أن ينوي القيام بها في هذا الباب.

2 ـ في سنة 1980 كان بالإمكان مقارنة مغرب اليوم مع مجموعة من الدول المتوسطة مثل التايلاند وتركيا وكوريا وماليزيا والشيلي (....) بخصوص الدخل الفردي، هذه البلدان قامت بإصلاحات أساسية لاقتصادها، وتمكنت في ظرف 15 سنة من تحقيق تنمية كبيرة ودائمة للناتج الداخلي الخام وللشغل.

وكانت تلك الإصلاحات الاقتصادية مرفوقة باستثمار مهم للرأسمال البشري بطريقة تسمح لأغلبية السكان بالمساهمة في التنمية عبر زيادة مستمرة للإنتاجية والمداخيل.

وفي 1980 كان التعليم الابتدائي معمماً في هذه البلدان، وبعد 12 سنة تعدى معدل التمدرس بالتعليم الثانوي في التايلاند وحدها 60 في المائة، كما تطورت أرقام التعليم العالي بشكل مهم.

3 ـ هناك عامل أساسي آخر وهو أن البرامج التعليمية والتكوينية ومناهج التدريس والامتحانات قد عدلت بهدف منح اعتبار أكبر لقدراتِ التفكيرِ والتكيُّف كحل للمشكلات، والتأمل، والتحليل النقدي، والابتكار، والمرونة، وروح العمل الجامعي.

أخذاً بعين الاعتبار التطور السريع للتكنولوجيا والمعارف والحاجة إلى التكيُّف والتكوين المستمر الناتجة عنها، هذه القدرات التحليلية والتكيفية تكتسي الآن، بالنسبة للمنافسة، أهمية أكبر من تلك التي تُعْطى للتلقي البسيط للمعارف، والصيغ التقليدية لاكتساب القدرات الذاتية لمهام محددة تكون اللحمة الأساسية للأنظمة التقليدية للتربية والتكوين.

4 ـ ويجب مع ذلك الإشارة إلى أن نمو وتحسين نظام التعليم والتكوين لا يكفي وحده لتنشيط النمو والشغل. فالسياسة التعليمية لا يمكن أن تكون لها نتائج مربحة دون إنجاز إصلاحات موازية للإطار المؤسساتي، والماكرو اقتصادي، ولسوق العمل، وتدابير أخرى تهدف إلى تشجيع التنمية المتنوعة المعتمدة على كثرة اليد العاملة المؤهلة. ولكن بالمقابل إذا كانت هذه الإصلاحات الماكرو اقتصادية غير مرفقة باستثمارات للرأسمال البشري، وبتنمية حقيقية، فإن هذا النمو سيكون له تأثير محدود بشكل يزيد في نهاية المطاف من اللامساواة والتوترات الاجتماعية.

ـ رؤية للقرن الواحد والعشرين:

5 ـ يمكن للمغرب، ويتوجب عليه، أن يصل إلى تنمية لرأسماله البشري معادلة لتلك التي حققتها تلك الاقتصاديات ذات النمو السريع عندما كانت في أوضاع دخل مماثلة.

إن الاستثمار في مجال الرأسمال البشري هو المسألة الأكثر أهمية التي تطرح على المغرب بعد مرحلة التقويم الهيكلي. وإذا تمت الأمور بشكل مغاير فإنه قد يجد نفسه متأخراً في السباق إلى الأسواق الدولية، وسيجد نفسه معرضاً لاشتداد خطورة التوتر الاجتماعي والاقتصادي.

إن التقليد الطويل لنقل المعرفة والثقافة والزعامة الدولية المغربية تدفع إلى التفكير، أنه مع السياسات الملائمة يمكن للمغرب أن يصبح منافساً فعالاً، بفضل ثروته البشرية، بالاعتماد على الإنتاجية المرتفعة، والانفتاح الديناميكي على الخارج الضروريين لتقليص البطالة والفقر.

إن أهداف المغرب يجب أن تكون طموحة، والقرارات الصحية يجب أن تتخذ لإعادة هيكلة نظم التعليم والتكوين. ويجب تدعيم وتكييف وتقوية هذه الإصلاحات على المدى المتوسط لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، والأهداف المتوخاة هنا تمتد على فترة 15 سنة.

6 ـ إن أولى الأولويات في مجالي التربية والتكوين في المغرب هي أن ينهي كل الأطفال ـ بمن فيهم البنات على الأقل ـ تعليمهم الإبتدائي الذي يمثل المستوى الأكثر تكليفاً والأكثر فعالية لاكتساب المفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة والحساب.

قبل سنة 2010 يجب أن يكون التمدرس في السلك الأول من التعليم الأساسي معمَّماً. وهو ما يعني التحاق 100٪ من الأطفال بالسنة الأولى، و95٪ بالسنة السادسة.

لقد بينت التجارب الاقتصادية السريعة النمو بآسيا الشرقية، أن التعليم ومحاربة الأمية لهما تأثير كبير على التنمية الاقتصادية للبلدان ذات الدخل المتوسط.

وهكذا أمكننا ـ على الأقل ـ أن نقيم أن ثلثي التنمية الاقتصادية لهذه البلدان ما بين سنة 1965 و1990 ترجع إلى نمو التعليم الابتدائي.

7 ـ لماذا يمثل التعليم الابتدائي كل هذه الأهمية بالنسبة للتنمية المستمرة أكثر من التعليم العالي أو التكوين المهني؟ إن التعليم الأساسي الملقن بالمدارس الابتدائية هو عنصر مفتاح للعصرنة ولتنمية عادلة.

إن تحسين مداخيل السكان في مجملها، يتطلب الزيادة في الإنتاجية واليد العاملة (سواء في الصناعة أو الفلاحة أو الخدمات). وذلك عبر تحسين التكنولوجيا، أو طرق الإنتاج والتوزيع. إن التعليم الأساسي والقضاء على الأمية يسمح للعمال والفلاحين بتجاوز مرحلة فلاحة الاكتفاء الذاتي، والإنتاج الحرفي البسيط، حيث على نفقات الخدمات البسيطة أن تبني طرقاً جديدة وتكنولوجيا تجديدية.

8 ـ إن المجموعة المهمة المستهدفة للتعليم الأَساسي هي الفتيات في الوسط القروي. فالنساء لهن دور مستمر في سوق العمل بالمغرب، سواء تعلق الأمر بالقطاع العصري أو بالقطاع غير المصنف.

هذا هو الدافع الذي يدعو إلى تعليم المرأة وحصولها على تعليم أساسي، فالنساء سيبقين مسؤولات عن الصحة والتغذية وتحقيق العيش الكريم للعائلة، وكذلك عن تلقين القيم الوطنية.

إن تأثير تعليم النساء على نقص الوفيات عند الأطفال، وسوء التغذية، وعلى تقليص نسبة الولادات، أَصْبحَ شيئاً بديهياً في العالم كله، ومن جهة أخرى فإن تأمين التعليم الأساسي لعدد أكبر من الفتيات سيمكنهن من المشاركة في تنمية اقتصادية واجتماعية، ويمكن أن يساهم ويسهل الانسجام الاجتماعي.

9 ـ والأولوية الثانية بالنسبة للمغرب هي تنمية تعليم عام ذي مستوى جيد على مستوى التعليم الأَساسي (...).

قبل سنة 2010 سيكون حوالي 75٪ من مجموعة السن المستهدفة مسجلة في السلك الثاني من التعليم الأساسي، وسيكون على معدل التمدرس أن يصل إلى 50٪ تقريباً، وسيبقى مهتماً بشكل خاص ـ وذلك منذ المدرسة الابتدائية ـ بِتَنْميةِ القدرات التحليلية والتكيفية التي أصبحت مطلوبة بشكل متزايد لتسمح بالمنافسة في الأسواق الدولية السريعة التطور.

إن تعليماً عاماً جيداً سيفتح الطريق للإندماج مباشرة في سوق العمل، أو إلى تكوينٍ مهني مكمل ينتهي بدوره إلى عمل محدد، ويمثل أيضاً ممراً للوصول إلى التعليم العالي، ويمكن العمال من إمكانية استمرار الحصول على كفاءات جديدة خلال حياتهم العملية، لتمكينهم من التكيُّف مع التطورات الحاصلة في مجال العمل.

إن برامج واختيارات ومناهج التعليم والتدريب يجب أن تراجَعَ وتُحيَّن إذا كان ذلك ضرورياً.

10 ـ إن التكوين المهني يجب أن يرتكز على إيصال وتبليغ المؤهلات التي توصلت إليها المؤَسسات، عوض أن يستخدم في امتصاص الشباب الذين انقطعوا عن التعليم العمومي،

وهو ما يشوه حتى الهدف من التكوين. وعلى اعتبار التطور التكنولوجي المطّرد، فإنه يصبح من الصعوبة بمكان تقدير حاجيات سوق العمل من المؤهلات، كما أن التكوين المسبق الممنوح في نطاق مغلق من طرف بعض المؤسسات، في إطار التأهيل المتخصص للعمل، يبدو أنه أصبح بدوره أقلَّ ضرورة، سواء بالنسبة للمشغلين أو المتدربين. وهكذا فإن تنوعاً واسعاً في أشكال ومضامين التكوين سيحقق طالما أن المغرب سيندمج في الإقتصاد العالمي، وسيكون من اللازم تشجيع جدول أكثر سعة لخدمات التكوين.

11 ـ ومن هنا لسنة 2010 فإن القسط الأوفر من التكوين المهني يجب أن يكون مخططاً ومموّلاً وممنوحاً من طرف المشغلين، (مباشرة أو عن طريق عقد). كما أن نصف هذا التكوين على الأقل يجب أن يهدف إلى تحسين عطاءات اليد العاملة خلال العمل، كما هو الشأن في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وهنا تبرز ضرورة إحداث تغييرات جذرية على مستوى تسيير وتمويل التكوين، لربطه مباشرة بالمؤسسات. وهذه الأخيرة، في الواقع، هي الأجدر بمعرفة حاجياتها من التكوين، وضمان الشغل لحاملي الدبلوم، وتسهيل التحسن المستمر لمؤهلات الشغالين بهدف التلاؤم مع التقنيات الجديدة.

12 ـ إن نسب التمدرس في التعليم العالي يجب أن تتضاعف إلى حدود سنة 2010 في حالة ما إذا رغب المغرب في احتلال وضعية جيدة في الأسواق الدولية، كما أَن نوعية التعليم العالي يجب أَن تتطور وتتحسن بصفة ملموسة. إن الجامعات المغربية يجب أن تستعيد سمعة (المدارس الكبيرة) بتقديم مؤهلات وبحوث معترف بها على الصعيد الدولي.

ويتطلب الأمر، أيضاً تنويعاً أكثر من التعليم العالي من أجل ضمان رصيد أكثر تنوعاً من المؤهلات التقنية، التكوينية، والمتعلقة بالتسيير لاستقبال القرن الحادي والعشرين. ومثل هذا التطور يفرض عودة التغييرات المعمقة في تسيير وتمويل التعليم العالي المغربي.

13 ـ وبِهدفِ التطوير المستمر للتغطية، ونوعية التعليم في الإدارات المذكورة أعلاه، فإن العرض العمومي المتعلق بالتربية والتكوين يجب أن يصبح أكثر كلفة وفعالية. وفي جميع المستويات فإن الأطر والمدرسين يجب استخدامهم بشكل أكثر فعالية، كما يجب توجيه موارد مضاعفة لمعدات ولوازم التعليم وللتجهيزات البيداغوجية التي لها تأثير محسوس على نتائج التلقين. إن الاستثمار في مجال تنمية مؤهلات المدرسين والمكونين المتوفرين يجب أن يحظى بامتياز، وخاصة بالنسبة للاستمرار في توظيف مدرسين جدد. وموازاة مع ذلك يجب إيجاد سكنات جديدة قريبة لاستخدام بنايات تعليمية في المناطق القروية بشكل أكثر فعالية.

14 ـ وأخيراً، فإن دَوْر الدولة في التعليم والتكوين يجب أن يتغير حتى تتمكن أنظمته من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون. وقبل سنة 2010 فإن نسبة مهمة من التعليم الثانوي والعالي يجب أن توفرها مؤسسات خاصة. وعلى سبيل المثال فإن القطاع الخاص يمثل أكثر من 25٪ من الاعداد الكلية لأُطر وأساتذة التعليم العالي في الأردن، وأكثر من 50٪ في البرازيل وكوريا. إن الاعتمادات العمومية يجب أن تتمحور حول التعليم الأساسي على اعتبار التأثيرات الخارجية وفوائده التي لا تنكر على المجتمع، في حين يتم تعبئة الموارد الخاصة لتمويل وتوفير خدمات التعليم والتكوين ما فوق الأساسية. وفي هذه المستويات

الأخيرة يكون على الدولة أن تضمن المراقبة والنوعية وتسهيل عمل الممونين والخصوصيين، كما أن الإسهام في تكاليف التعليم العمومي من طرف الطلبة يجب تشجيعه، كما أن المنح والمكافئات يجب أن تكون محدودة في مساعدة الطلبة المحتاجين أو مكافأة الطلبة المتفوقين.

ـ الإنتاجية، والتعليم والتكوين في مغرب اليوم:

15 ـ إن التغييرات السريعة، والتكنولوجيا، وتدويل الاقتصاد، كل ذلك يغير تنظيم الشغل والمؤهلات المحصل عليها للوصول بالإنتاجية إلى أقصى حد ممكن. فعلى سبيل المثال نجد أن المغرب اهتم أساساً بالاستثمار في مجال تحويل المواد المخصصة للتصدير وخاصة النسيج، اللباس والأحذية. وهذه القطاعات شكلت نسبة مرتفعة من النمو في القطاع الشكْلِي للشغل. وكان المغرب بصدد أن يكون عرضة للتنافس في هذه القطاعات بفضل الأجور الضعيفة نِسْبِياً، ولأن التكنولوجيا المستخدمة في هذا المجال لم تكن تتطلب سوى مؤهلات محدودة.

16 ـ وعليه، فخلال السنوات الأخيرة فقد المغرب هذا الامتياز المقارن في حدود التكاليف، وهو ما يوضحه جمود الصادرات. كما أن إنتاجية اليد العاملة (قيمة مضافة لكل عامل) في هذه القطاعات انحدرت عملياً إلى 6٪ خلال سنوات 1985/90، في حين نجدها قد ارتفعت تباعاً إلى 30٪، 38٪، 26٪ في تركيا، ماليزيا والتايلاند، وإلى 52٪ و19٪ لدى منافسين ذوي دخل ضعيف مثل اندونيسيا والصين. وفي الواقع، فطالما أن الأجور الحقيقية انحدرت في المغرب، فإن منافسيه بصدد تقديم تكاليف يد عاملة منخفضة بصفة ملحوظة، إن التعليم والتكوين ليسا وحدهما المسؤولين عن ضعف الإنتاجية، لكن لهما تأثير مهم على الاستعمال الفعال لرأس المال، وعلى القدرة على تبني التكنولوجيا الجديدة. وإذا ما رغب المغرب في تعزيز صناعاته بإنتاجية مرتفعة فعليه تحسين مخزونه من الكفاءات.

17 ـ ورغم التحسينات التي عرفتها سنوات التسعينات، فإن المؤشرات الحالية للتعليم المغربي (مثلاً: نسبة الأمية تصل إلى 49٪ ونسبة التمدرس الأول تبلغ 69٪) ما زالت للأسف تقترب من نسب الدول الإفريقية الموجودة جنوب الصحراء والفقيرة جداً مثل «كوت ديفوار» ونيجيريا أكثر مما تقترب من نسب دول ذات اقتصاديات متطورة منذ 15 سنة. وهناك مؤشر أكثر خطورة، ويتمثل في نسبة التمدرس الابتدائي القروي الذي يناهز 50٪ (34٪ بالنسبة للفتيات) وهي نسبة تكاد تقارب النسبة التي وصلتها بوركينا فاصو في هذا المجال. وهو ما يعطي الانطباع بوجود مغربين أو «مغرب بسرعتين اثنتَيْن» يُعرقل تحقيق مغرب «بالسرعة القصوى» إذا لم تتم معالجة الوضعية باستعجال.

18 ـ هذه الوضعية السيئة استمرت رغم النفقات المرتفعة المخصصة للتعليم والتي شكلت حوالي 20٪ من النفقات الكلية للدولة (خارج خدمة الدين)، و5,8٪ من الدخل الوطني الخام في سنة 1992. وقليلة هي البلدان التي حصلت على نتائج مخيبة من استثمارات من هذا الحجم في مجال التعليم. ويوجد المغرب بعيداً وراء دول الشرق الأوسط وإفريقيا الشمالية.

كما يوجد أيضاً خلف دول ذات مدخول وسَط (...). وهناك دول أكثر فقراً مثل كينيا أو

النيبال حصلت على نتائج أحسن من المغرب، والسبب هو أن النظام التعليمي المغربي لا يحسن استخدام الموارد المخصصة له بفعالية.

19 ـ أما فيما يخص نوعية التعليم فإن هناك استثمارات مهمة قد تم تحقيقها على مستوى توفير المدرسين المكونين وقاعات الدرس. كما أن هناك خريطة مدرسية منظمة، ويوجد إطار إحْصائي جيد للتخطيط، وعلى العموم فإن برامج ومناهج التعليم مهيكلة بطريقة جيدة وتقليدية أيضاً. وهذه الاستثمارات كانت بدون شك مفيدة، لكن هناك موارد غير كافية تم إنفاقها في المعدات والتجهيزات البيداغوجية، وفي استثمارات مادية مكملة من طبيعتها تشجيع التمدرس وخاصة في أوساط الفتيات بالعالم القروي.

20 ـ وقد أَطلقت وزارة التربية الوطنية عدداً من الدراسات في إطار البرنامج الوطني للتقويم من أجل تحديد نتائج الحصول على المعارف في شتى المواد، وعلى مستويات متعددة. وهناك درسات أخرى حديثة حول مستوى التعليم في المغرب أكدت أن هناك تقهقراً في تلقين بعض المواد كالفرنسية والعلوم، وأن هناك تعليماً ناقصاً فيما يخص (القدرات التحليلية)، إضافة إلى التفاوت الهائل في النتائج المدرسية بين التلاميذ القرويين وزملائهم الحضريين.

ويبدو أن المستوى التعليمي تعرض لانحدار ملحوظ في التعليم العالي خلال العشر سنوات الأخيرة، بدليل أن أعداد الأطر ارتفعت أكثر كثيراً من الموارد على هذا المستوى، كما أن بطالة خريجي التعليم الثانوي والعالي في ارتفاع مستمر: (14 و6٪ تباعاً)، مما يؤكد مدى الشقة الحاصلة بين ما يتعلمه التلاميذ وبين حاجيات سوق العمل.

21 ـ يبدو أن التعليم والتكوين هنا بمثابة خدمات يؤديها ويموِّلها على الخصوص القطاع العمومي، كما أنها أكثر مركزية. والتكاليف الموحدة للتعليم لها ما يبرزها على مستوى التعليم الابتدائي. لكن التغطية المضاعفة للمناطق القروية تستلزم نظاماً جديداً لتقديم الخدمات، وهيكلة جديدة للتكاليف. وعلى العكس فإن التكاليف الموحدة تبدو مرتفعة بالنسبة للطور الثاني من التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي، إذ أنها أكثر ارتفاعاً مرتين إلى ثلاث مرات بالنسبة للناتج الوطني الخام لكل ساكن عنها في باقي دول الشرق الأوسط وإفريقيا الشمالية وباقي الدول ذات الدخل الوسط. وهذا ناتج بصفة رئيسية عن العدد المتزايد للمدرسين المعنيين خلال العشر سنوات الأخيرة، رغم عدد التسجيلات المستقرة نسبياً، وتصل نسبة تكاليف التكوين المهني العمومي إلى 70٪ وهي نسبة أكثر ارتفاعاً من مثيلتها في التعليم الثانوي العام.

أما التكاليف الموحدة للتعليم العالي فتختلف بشكل أكبر: فهي منخفضة بشكل غير سليم بالنسبة للكليات الجامعية المكتظة، وهي مرتفعة أربع مرات بالنسبة لمؤسسات النخبة المتخصصة (المدارس الكبرى) ومن ضمنها مؤسسات تكوين الأساتذة.

22 ـ إن رواتب الأُطر تطغى على هيكلة التكاليف على جميع المستويات، نظراً للنسب المرتفعة أستاذ/تلاميذ، مما يترك موارد غير كافية لمن يساعدون الأساتذة في ضمان التلقين الفعال. كما أن فعالية التعليم العالي منخفضة بدورها عن النسبة المرتفعة (35٪) للتكاليف

الموحدة التي تبتلعها منح الطلبة والخدمات الاجتماعية الملحقة.

ـ تطبيق الاصلاحات في مجال التعليم:

23 ـ إذا استمرت التوجهات الحالية، فإن النظام التعليمي المغربي سيصبح في سنة 2010 ناقصاً وغير ملائم، وستظل نسبة التمدرس منخفضة، وستستمر ميزانية التعليم في إنهاك المالية العامة. ولن يستجيب المتخرجون من مراكز التكوين المهني لحاجيات المشغلين، ولن يكون بمستطاع المغرب أن يواجه تحديات القرن الحادي والعشرين. وهكذا فإن إصلاحاً معمقاً لنظام التعليم والتكوين يفرض نفسه بإلحاح لتحقيق الرؤية التي ذكرناها سابقاً.

24 ـ وككل إصلاح، فإن هذا الإصلاح يتطلب اختيارات صعبة، وتجنداً واضحاً مسانداً من طرف مراكز القرار، وعلى جميع مستويات الحكومة والمجتمع. والإجراءات التي يجب اتخاذها تعني الأهداف، ومحتوى ومناهج التعليم، وصلاحية المنشآت، والتجهيزات، والمرافق البيداغوجية، ودور المدرسين والآباء والجماعات المحلية، وتعبئة موارد أخرى للتمويل، ودور القطاعين العام والخاص في عروض التعليم والتكوين.

25 ـ التعليم الأَساسي/ الطور الأَول: (من السنة الأُولى إلى السنة السادسة):

نظراً للأولوية الممنوحة للتعليم الأولي الشمولي، فإن الحصة من الميزانية التي تخصصها الدولة لهذا المستوى يجب أن ترتفع من أجل تغطية التأخر الملحوظ الحاصل في عملية محو الأمية، وتلقين المعارف الأساسية في الوسط القروي. كما أن الموارد المكملة يجب أن تمول ليس فقط البنايات الجديدة، وإنما عليها أيضاً أن تمول مكملات العملية التعليمية: (معدات بيداغوجية، وتكوين مستمر للمدرسين في جميع المدارس الابتدائية).

وبعد ذلك يمكن لنتائج البرنامج الوطني للتقييم أن تستخدم لتغيير برامج ومناهج التعليم بالمدرسة الابتدائية من أجل البدء في تطوير «القدرات التحليلية». كما يجب أيضاً تشجيع، أكثر ما يمكن، مساهمات الآباء والجماعات في تنظيم التعليم الابتدائي.

26 ـ وأكثر من ذلك فإن المدارس يجب أن تكون مبنية ومجهزة بحذرٍ وانتباهٍ لإلغاء العراقل الموضوعة أمام تمدرس البنات. ثم إن تطوير الحوافز الخاصة، والمناهج، وأدوات التعليم، وبرنامج تكوين المدرسين، والعمليات اللازمة لتلقين التعليم في مستوياته المتعددة، كل هذا سيتيح الوصول إلى سكان المناطق القروية المشتتة، وذلك بتكلفة معقولة، وبدون تخفيض النوعية، كما حصل بكولومبيا، وتكثيف برامج محاربة الأمية الموجهة لنساء العالم القروي كما فعلت اندونيسيا. نفس التدابير يتم تهيئتها في إطار برنامج الأولويات الاجتماعية (BAJ)، لكن تعميمها يتطلب موارد إضافية.

27 ـ السلك الثاني من التعليم الأساسي: (من السابعة حتى التاسعة) والتعليم الثانوي من (السنة العاشرة حتى السنة الثانية عشر): يجبُ أن تكون البرامج والمواد البيداغوجية وكذا الامتحانات فعالة لتنمية «القدرات التحليلية والتكيفية»، وخاصة في ميدان العلوم والرياضات واللغات، تقديم وإدخال برامج بيداغوجية جديدة مصحوبة ببرنامج واسع لتكوين مستمر

للمدرسين، وكذا مواد بيداغوجية جديدة. يجب إعادة هيكلة امتحانات السنة التاسعة والبكالوريا حتى يستفيد التلاميذ مما اكتسبوه في الأقسام السالفة عوض الاختيار في السلك المقبل، وتخفيض عدد التكرارات في نفس الأقسام. ولعل تجربة ماليزيا في إصلاح الميدان التّعليمي سنة 1980 يمكن أن تؤخذ كنموذج.

28 ـ التكوين المهني: إحداث لجنة ثلاثية يُمثّل المشغلون فيها بالأغلبية، ويجب أَن تتولى مسؤولية التخطيط وتمويل التكوين المهني في الميدان الحديث، بما في ذلك استخدام الأموال الآتية من الضريبة على التكوين المهني. وستقوم الدولة بتقديم المساعدات التقنية والدعم للمقاولات والجمعيات المهنية حتى تتمكن من التعبير عن حاجاتها للتكوين ومنح تكوين مخصص (قبل أو خلال العمل) بتعاون مع مؤَسسات التكوين. هذه المؤَسسات، سواء كانت عمومية أو خاصة، يجب أن تتنافس من أجل عقود التكوين، وكذا تشجيع التكوين في القطاع الخاص. وهذا يتطلب وضع معايير معتمدة من طرف مؤسسات القطاع الخاص والعام، واستقلالية في الميدان التسييري والمالي، وقد توجت مقاربات مثل هذه بالنجاح في آسيا الشرقية (سنغافورة)، وأمريكا اللاتينية (المكسيك). إحداث تكوين قصير المدى وأكثر مرونة يهدف إلى الإندماج وكذا موجه من طرف الدولة إلى الأشخاص الحاصلين على الشهادات والعاطلين (نموذج تونس)، وكذا العمال الأحرار.

29 ـ التعليم العالي: يجبُ ألاّ يكون ولوج مؤَسسات التعليم العالي تلقائياً من طرف الحاصلين على شهادة الباكالوريا، بل بِنَاءً على معايير وميكانزمات خاصة بكل مؤسسة، وحسب مقاييس صادق عليها وزير التعليم العالي، كما هو الحال في الصين واليابان. ويدخل هذا النظام في إطار استقلال المؤَسسات في تسيير شؤونها المالية والإدارية. كذلك يجب تشجيع تنويع محتوى المدة والبرامج، وكذا بنيات التسيير، حتى تتم مواجهة حاجيات الاقتصاد المتنوعة شيئاً فشيئاً. كذلك يجب تغيير التركيبة الخاصة بتحديد الاعتمادات المالية للجامعات العمومية قصد تشجيع الفعالية والجودة، وذلك حسب معايير دقيقة لنتائج الامتحانات. وهذا يتطلب تغيير مناهج التقييم لدى الأساتذة والطلبة، وكذا الرفع من ثمن تكاليف وحدات التعليم الجماهيري، حيث قامت كل من هولندا والشيلي بإصلاحات في هذا الميدان.

30 ـ التمويل: لتحقيق الأَهداف المتوخاة للتحسين الكمي والكيفي المشار إليه أعلاه يجب البحث عن مموِّلين آخرين عدا الدولة، خاصة وأن بنية التكاليف ثابتة. فالميزانية المخصصة للتعليم جد مرتفعة بالمقارنة مع دول أخرى، والعبء المالي المخصص للتعليم والتكوين يمكن تقليصه باستخدام فعال للأموال العامة، وذلك بتحسين التسيير والمسؤولية المالية للتعليم العام، وتحريك موارد أخرى لتمويل التعليم.

31 ـ إمكانيات الاقتصاد في النفقات في قطاع التعليم العام: إن الزيادة في فعالية استخدام الموارد المالية العامة تتطلب إعادة توجيه هذه الموارد داخل النظام التعليمي. ويمكن تحقيق الاقتصاد الأساسي في النفقات بتشغيل أفضل للمستخدمين. إذا ما تم استخدام المدرسين بفعالية يمكن أن يرتفع تعويضهم المادي، الشيء الذي يحفزهم على المزيد من

العمل. ويمكن تخفيض الاستثمار في ميدان التعليم، وذلك عن طريق تشغيل أقسام بمستويات مختلفة من أجل جماعات متفرقة، ولو بإحصاء حاجيات خاصة في ما يتعلق بالعتاد البيداغوجي والتكويني، وكذا التدابير المتعلقة بهذا النوع من التعليم.

32 ـ في السلك الثاني من التعليم الأساسي والثانوي والمؤسسات المتخصصة في التعليم العالي، يمكن تشغيل الأساتذة والمدرسين بشكل فعال، وذلك بإعادة النظر في معايير التوجيه، والتأكد من أنهم يدرسون المواد المنوطة بهم. وفي المدارس الصغيرة الثانوية يمكن للمدرسين أن يلقنوا أكثر من مادة، ويمكنهم أيضاً تقاضي مكافأة خاصة، وإلا يجب الزيادة في الحجم الأدنى للمدارس للاقتصاد في السلم. إن المقاربة الجديدة للتمدرس في السلك الثاني من المدرسة الأساسية في الوسط القروي ضروري من أجل تحسين المردودية. فَعِوَضَ تشييد عدة إعداديات صغرى، يمكن إضافة أماكن لأقسام السابعة والتاسعة داخل بعض المدارس الابتدائية (المدارس الام). يجب لتوقيف التوظيف أن يكون استقطاب المدرسين بمؤسسات التكوين مؤقتاً، وأن تتم إعادة توجيههم قصد التمكن من الزيادة في نسبة التلاميذ/ الأساتذة، ويمكن لهذه المؤسسات أن تستخدم في التكوين المستمر للمدرسين الذين تتطلبهم التغيرات المطلوبة في البرامج والمناهج التعليمية. زيادة على أن البرامج والمناهج التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي ينبغي تغييرها جذرياً لجعلها أقل تكلفة.

33 ـ إذا أدخلت التحسينات المشار إليها أعلاه حَيِّزَ التنفيذ ستتمكن الدولة من الاقتصاد في ميزانيتها. فمثلاً الزيادة في فعالية التعليم الثانوي يمكن أن تؤدي إلى انخفاض التكلفة في الوحدة بنسبة 40٪، وفي نفس الوقت الاقتصاد في النفقات المحقق إلى الميزانيات الاستثمارات، لكن إعادة الاعتماد هذه تتطلب تعديل الاجراءات المالية الحالية.

34 ـ موارد أخرى لتمويل التعليم: إن إدخال آليات وميكانزمات لاستخلاص التكاليف، وتوسيع توفير الخدمات الخاصة للتعليم، سيُمَكِّن لَيْسَ فقط من الزيادة في الموارد، لكن الزيادة في التزام الأباء والتلاميذ، وتنويع نماذج التعليم والتكوين. ويجب حث الجماعات المحلية على لعب دور أكثر نشاطاً في تمويل وتعبئة التعليم الابتدائي، كما هو الحال في أندونيسيا. ويجب تقييم وَقْع إدخال مصاريف التمدرس في التعليم الثانوي العمومي على المالية العامة وعلى العدل، وذلك عن طريق إحداث مصاريف التمدرس في قطاع التعليم الثانوي العام. وكذلك المسجلون في التكوين المهني يجب عليهم المشاركة في تكاليف تكوينهم. ويجب كذلك تشجيع التعليم الثانوي. الخاص عن طريق مجموعة من الحوافز والمراقبات الجيدة. وتمثل كوريا نموذجاً ناجحاً في هذا الميدان. كذلك يجب تشجيع المؤسسات الخاصة من أجل التنافس للتمويل العام. كما هو الحال بسنغافورة.

35 ـ أما فيما يخص التعليم العالي العام، فيجب الحصول على مصاريف التمدرس لتغطية 20 حتى 25 في المائة من التكاليف، كما هو الحال على سبيل المثال في الأردن. وحتى نتفادى الإضرار بالإنصاف، يجب أن يصحب هذا الإجراء ببرنامج قروض للطلبة مُسَيَّر من طرف جهاز بنكي أو إدارة جبائية: (ضريبة الحاصل على الشهادة)، وقد أُحدثت هذه الطريقة الأخيرة التي كللت بالنجاح في كل من أستراليا والسويد. ولا يجب إعطاء منح التعليم العالي

إلا للطلبة المحتاجين والمتفوقين، ويجب التقليص من الإعانات المالية الموجهة للخدمات الاجتماعية، ويجب على الدولة تشجيع خلق مؤسسات للتعليم العالي الخاص، مع اعتماد حوافز وتبسيط آليات اعتماد هذه المؤسسات، كما تفعل الشيلي وتركيا وإيران. إن تأسيس الجامعة الجديدة، جامعة الاخوين بإفران، يمكن أن يكون خُطوةً في الطريق السليم. وإذا وضعت كل هذه التدابير حيزَ التنفيذ أمْكَن تقليص النفقات العامة للتعليم العالي بنسبة 50٪.

36 ـ وعلى العموم فإن تحقيق أهداف التمدرس والتحسين الكمي المزمع إنجازه سنة 2010 يتطلبُ، للاحتفاظ بالبنيات المستمرة للتكاليف والتمويل الحالية، زيادةً بحجم 400 في المائة في النفقات العامة الموجهة لقطاع التعليم. هذه الزيادة ستكون عالية بالنسبة لتلك المقررة بالنسبة للناتج الداخلي والنفقات العامة. وإذا تحقق الاقتصاد في النفقات المشار إليه اعلاه، وضمان موارد أخرى للتمويل، ستنخفض النفقات العامة الموجهة لقطاع التعليم بنسبة 25 في المائة. مِمَّا سيساعد على استمرارية الاستثمارات العامة للقطاع.

ـ تدبير مسلسل الإصلاح:

37 ـ إن إصلاحات جذرية كالمقترحة أعلاه ليست بالهينة، ووضعها قيد التنفيذ سيتطلب وقتاً. ويمكن إحداث البعض واختبارها بمتوسط البرامج الرائدة، لكن البعض الآخر منها يجب وضعه قيد التنفيذ على صعيد جهاز كامل. ويجب برمجة وتيرة ويومية الإصلاحات بعناية. وفي جميع الحالات يجب على الدولة أن تتابع عن قرب تأثير الإصلاحات، وأن تكون مستعدة لإعادة توجيه التدابير عند الضرورة. المهم هو تمعين النظر في الأهداف العامة للإصلاح، والحصول على توافق حول هذه الأهداف، وتحديد سبل النقد للتغيير، ثم تنفيذ أولى التدابير. بينما تبين أنه لا يمكن أن تنجح إصلاحات في قطاع التعليم والتكوين، كيفما كانت استحقاقاتها، إلا إذا قبلت من طرف كل طبقات المجتمع والجماعات المعنية، وبالتالي يجب وضع استراتيجية للوصول إلى هذا الالتزام الشامل.

38 ـ وقد أَحدثَ المغربُ عدداً من الإصلاحات في نظامه للتعليم والتكوين منذ بداية سنوات 1980. وقد بدأ أخيراً نقاش في البرلمان حول ميثاق التربية الوطنية يتناول مشاكل التعليم بصيغة كاملة. وقد بَدَا أن هذا النقاش غامضٌ لحد الآن، ولم تتبلور نظرة شاملة على المدى الطويل للتربية والتكوين.

39 ـ وقد بينت تجارب بلدان مختلفة (...) ككولومبيا والسينغال وماليزيا والأردن والشيلي بأن الزعامة المهيمنة والمستمرة للهيئات العليا في الدولة شيء أساسي، ومن الاحسن إسناد صياغة هذه النظرة إلى مجموعة صغيرة من المسؤولين ذوي المستوى العالي، والذين يعملون تحت إمرة شخصية نشيطة ومحترمة على الصعيد الوطني. هذه المجموعة ستتلقى أَجْراً وموارد مالية وبشرية من أجل القيام بالتحليل التقني الضروري، وطلب النصيحة من دول أخرى، أو منظمات مهنية، واقتراح اختيارات كبرى. وسيتم تَحْضِيرُ استراتيجية مفصَّلة من أجل تحقيق تلك النظرة لاحقاً، وهي تحدد المسؤوليات المؤسساتية وخطوط العمل المقترحة لكل هذه التدابير.

40 ـ إن الإجماع والانسجام الحكومي ضروريان قبل أن يتم فتح الحوار مع مختلف الأطراف المعْنية: (الطلبة والآباء، ونقابات المدرسين والموظفين والسياسيين والقطاع الخاص). إن هذا المسلسل سيكون بحاجة إلى حَمْلة واسعة من الترويج الاجتماعي لشرح أفضلية الإصلاح والامتيازات التي سيمنحها على المدى الطويل للمجتمع وللتنمية الاقتصادية ولكل الجماعات التي يمسها، على نحو يجلب العموم والحصول على مساندته. بَيْدَ أنه يجب أخذ الحذر من ألا يتحول مسلسل الاستشارة عن الالتزام المنوط به. فإصلاحات كالتي أشير إليها في هذه المذكرة، مهما كانت صعبة التنفيذ، ستساعد المغرب، على المدى الطويل في القرن الحادي والعشرين، على احتلال الموقع الذي يستحقه في إِطار الاقتصاد العالمي، وستدعم كذلك المساواة والتآلف الاجتماعي للبلاد. (...).

بيبليوغرافيا انتقائية عامة

*** أولاً: مصادر ومراجع باللغة العربية:**

- أَحمد، سمير نعيم: أَثر التغيرات البنائية في المجتمع المصري خلال حِقبَة السبعينات على أَنساق القيم الاجتماعية ومستقبل التنمية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد الأَول، السنة الحادية عشرة، آذار ـ مارس، 1983.
- أَشقْرا، عثمان: في سوسيولوجيا الفكر المغربي الحديث، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1990.
- الأُمم المتحدة: تقرير اللجنة التحضيرية لمؤتمر الأُمم المتحدة لتسخير العلم والتكنولوجيا لأَغراض التنمية، الجمعية العامة، الدورة الثانية والثلاثون، نيويورك، 1977.
- أومليل، علي: الإِصلاحية العربية والدولة الوطنية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، دار التنوير، بيروت، الطبعة الأولى، 1985.
- بايروك، بول: مأْزق العالم الثالث، دار الحقيقة، بيروت، الطبعة الأولى، 1973.
- بشور، منير: التربية العربية: التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين، دار نلسن، السويد ـ بيروت، الطبعة الأُولى، 1995.
- بوبكري، محمد: تأملات في نظام التعليم بالمغرب، مطبعة فِكَيكَ، الرباط، الطبعة الأُولى، 1996.
- بوبوف، س. ي.: نقد علم الاجتماع البورجوازي المعاصر، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، دمشق، 1986.

- بورديو، بيير؛ باسيرون، ج. ك.؛ شامبوردون، ج. ك:
حرفة عالم الاجتماع، ترجمة د. نظير جاهل، دار الحقيقة، بيروت، الطبعة الأولى، 1993.

- بوسينو، جيوفاني: نقد المعرفة في علم الاجتماع، ترجمة د. محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1995.

- البكري، محمود: أَثر البحوث في رسم السياسات ووضع القرارات التربوية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد الرابع، السنة التاسعة، كانون أول ـ ديسمبر، 1981.

- البنك الدولي: تقرير البنك الدولي حول التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين (المملكة المغربية)، 1995، مجلة «عالَم التربية»، العَدَد الأَول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996.

- البيلاوي، حسن حسين: الإِصلاح التربوي في العالم الثالث، سلسلة قضايا تربوية «1»، عالَم الكتب، القاهرة، 1988.

- الجابري، محمد عابد: الخطاب العربي المعاصر. . . دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأُولى، 1982.

- الجابري، محمد عابد: التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1989.

- جَسُوس، محمد: حول أَزْمة نظام التعليم في المغرب (حوار أَجْراهُ معه مصطفى صَبْري وبوشعيب الزين)، مجلة «عَالَم التربية»، العدد الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996.

- الجمالي، محمد فاضل: تربية الإِنسان الجديد، الدار العربية للكتاب، تونس، الطبعة الثانية، 1981.

- الحافِظْ، ياسين: الهزيمة والإِيديولوجيا المهزومة، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأُولى، 1979.

ـ الخولي، أُسامة: تخطيط البحوث التطبيقية وتقييمها، منشورات معهد الكويت للأَبحاث العلمية، الكويت، 1982.

ـ دايفز، راسل ج.: تخطيط تنمية الموارد البشرية، ترجمة سمير لويس وأحمد التركي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.

ـ الدريج، محمد: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأَول: التجديد التربوي وإصلاح النظام التعليمي بالمغرب، سلسلة «دفاتر في التربية» (1)، سلسلة «التجديد التربوي»، العدد الأول، إشراف: محمد الدريج، منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة الأُولى، 1996.

ـ الدريج، محمد: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الثاني: مشروع المؤسسة والشراكة التربية، سلسلة «دفاتر في التربية» (2)... منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة الأولى، 1996.

ـ زحلان، أنطوان: العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 1979.

ـ ساندر، بنو: التربية والتبعية، دور التربية المقارنة، مجلة «مستقبليات»، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، الطبعة العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، المجلد الخامس عشر، العدد 6، 1985.

ـ شرارة، وضّاح: حول بعض مشكلات الدولة في الثقافة والمجتمع العربيّيْن، دار الحداثة، بيروت، الطبعة الأولى، 1980.

ـ عبد الدايم، عبد الله: التخطيط التربوي، أُصوله وأساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، 1966.

ـ عبد السلام، منذر: دراسات في اقتصاديات التربية، دار الطليعة، بيروت، 1974.

ـ عبد المعطي، عبد الباسط: التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي، دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية، مجلة العلوم الاجتماعية،

جامعة الكويت، العدد الرابع، المجلد الثاني عشر، شتاء 1984.

- عزب، صالح (إعداد): التحديات العالمية والتنمية البشرية، (من وثيقة معلومات بعنوان: «تأمين حاجات التعليم الأساسية: رؤية جديدة للتسعينات»، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع)، مجلة «تعليم الجماهير»، مجلة متخصصة تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، العدد 36، السنة السادسة عشرة، ديسمبر ـ كانون الأول 1989.

- علي، محمد أحمد إسماعيل: الجامعات العربية، أهدافها وأزماتها، مجلة «الوحدة»، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، العدد 72، السنة السادسة، أيلول ـ سبتمبر، 1990.

- عمار، حامد: التنمية البشرية في الوطن العربي، المفاهيم ـ المؤشرات ـ الأوضاع، سينا للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1992.

- فرانك، أندري جندر: تطور التخلف، في: «بول سويزي وآخرون: الأمبريالية وقضايا التطور الاقتصادي في البلدان المتخلفة»، ترجمة عصام الخفاجي، دار ابن خلدون، بيروت، 1974.

- فضل، عبد الله بشير: نُظُم التعليم العالي والجامعي، عرض مقارن مع دراسة ميدانية، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، والإعلان، مصراتة، الجماهيرية...، الطبعة الأولى، 1986.

- الفيل، محمد رشيد: هجرة الكفاءات العلمية العربية...، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية التاسعة، الرسالة الحادية والخمسون، 1988.

- فيلوزو، جاك: التبعية والتربية، إعادة تكوين أم مؤامرة؟، مجلة «مستقبليات»، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، الطبعة العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، المجلد الخامس عشر، العدد 6، 1985.

- القاسم، صبحي: التعليم العالي في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1990.

ـ قرم، جورج: التبعية الاقتصادية، مأزق الاستدانة في العالم الثالث في المنظار التاريخي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 1980.

ـ كوزما، تاماس: التخطيط التربوي وتنازع المصالح، مجلة «مستقبليات»، مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، الطبعة العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، المجلد الخامس عشر، العدد 3، 1985.

ـ لبيب، الطاهر: سوسيولوجيا الثقافة، منشورات عيون المقالات، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1979.

ـ اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم (في المغرب): مجموعة وثائق مرجعية أساسية، مجلة «عالم التربية»، العدد الأول. . . . ، 1996.

ـ لُوغْران، لويس: السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1990.

ـ مجلة «الغد» (مغربية): ملف حول: «التعليم الخَوْصَصَة والتخصص، هل هما البديل؟»، السنة الأولى، العدد 2، صيف 1996.

ـ مجلة «عالم الفكر»: ملف حول: «التعليم العالي في الوطن العربي»، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني، يوليو ـ سبتمبر/ أكتوبر ـ ديسمبر 1995.

ـ مجلة الوحدة: (كلمة هيئة التحرير): الجامعات العربية بين الرهانات العلمية والسياسية، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، السنة السادسة، العدد 72، أيلول ـ سبتمبر 1990.

ـ المجلس الوطني للشباب والمستقبل: أَية تربية، أَي تكوين، أي تشغيل لمغرب الغد؟ نحو ترابط أفضل بين النظام التربوي والنظام الإنتاجي، الدورة الثالثة للمجلس الرباط (أيام 16 و17، و18 فبراير 1993)، منشورات المجلس، الرباط، 1993.

ـ المجلس الوطني للشباب والمستقبل: الإِعلام والتوجيه في نظام التربية والتكوين،

الواقع والآفاق، أشغال اليوم الدراسي الذي نظمه المجلس بالرباط، بتاريخ: (17 ماي 1994)، منشورات المجلس، الرباط، 1994.

ـ مجموعة مؤلفين: علوم التربية والتنمية، أعمال الندوة المغاربية المنعقدة بكلية علوم التربية بالرباط (من 31 ماي إلى 2 يونيو 1990)، منشورات المجلة المغربية لعلوم التربية (التدريس)، عدد 17، 1991.

ـ مجموعة مؤلفين: اتجاهات الإصلاحات التربوية في البلدان المغاربية، أعمال الندوة العربية الأوروبية حول «هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي» المنعقدة بكلية علوم التربية بالرباط، (من 14 إلى 17 أكتوبر 1991)، منشورات كلية علوم التربية، الرباط، 1992.

ـ مجموعة مؤلفين: المصطلح في الفلسفة والعلوم الإنسانية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 42، الطبعة الأولى، 1995.

ـ مجموعة مؤلفين: إشكاليات المنهاج في الفكر العربي والعلوم الإنسانية، أعمال الحلقة الثانية (بتاريخ: 22 فبراير 1986)، والحلقة الثالثة (بتاريخ: 24 ـ 25 أبريل 1986) من مناظرة المنهجية التي تنظمها جمعية البحث في الآداب والعلوم الإنسانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1987.

ـ مجموعة مقالات ووثائق: معركة المصير في سبيل إصلاح التعليم وتعريبه، كتاب العلم، رقم 3، مطبعة الرسالة، الرباط، 1967.

ـ مجموعة مؤلفين: المفهوم الحضاري للأُمية (أَعمال الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للأُمية في إطار المواجهة الشاملة للأُمية الحضارية، الرباط 5 ـ 10 ـ نونبر 1982)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، 1985.

ـ مُحْسِن، مصطفى: اتجاهات نظرية في سوسيولوجيا التربية، مقاربة تحليلية نقدية،

مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 6، السنة الرابعة والعشرون، نيسان ـ أبريل 1988.

ـ مُحْسِن، مصطفى: الدولة والمجتمع في العالم الثالث، طروحات أولية حول أَسْبقية الآلية السياسية في تحديد وتفسير النسق المجتمعي العام، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 5 ـ 6، السنة السابعة والعشرون، آذار ـ نيسان/ مارس ـ أبريل 1991.

ـ محسن، مصطفى: في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، الطبعة الأُولى، 1992.

ـ محسن، مصطفى: المعرفة والمؤسَّسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأُولى، 1993.

ـ محسن، مصطفى: الخطاب التربوي وإشكالية تحديث النظام التعليمي بالمغرب، نحو البحث عن خلفية سوسيوتاريخية، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 3 ـ 4 السنة التاسعة والعشرون، كانون الثاني ـ شباط/ يناير ـ فبراير 1993.

ـ محسن، مصطفى: «الإدماج المهني للشباب وعلاقته بقضايا الهوية والاندماج الاجتماعي، رُؤية سوسيولوجية نقدية»، في: مجموعة مؤلفين: «اندماج الشباب وقضايا الهوية»، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 54، 1995.

ـ محسن، مصطفى: المسألة الشبابية، وإشكالية التنمية، رُؤية سوسيولوجية لحدود المشاركة وآليات الإقصاء، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 5/ 6، السنة الثانية والثلاثون، مارس/ أبريل 1996.

ـ محسن، مصطفى: حولَ الأبعاد السوسيو أنثروبولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة: قضية التعريب في الوطن العربي نموذجاً، مجلة «المستقبل العربي»، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 214 ـ 12/ 1996.

ـ محسن، مصطفى: التخطيط التربوي الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية العربية،

عناصر أولية حول المفهوم والأُسس وبعض المنطلقات المنهجية، مجلة «دراسات عربية»، بيروت، العدد 5 ـ 6، السنة الثالثة والثلاثون، آذار ـ نيسان/ مارس ـ أبريل 1997.

ـ محمد، أحمد علي الحاج: التخطيط التربوي، إطار لمدخل تنموي جديد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأُولى، 1992.

ـ مدبولي، جلال: الاجتماع الثقافي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979.

ـ المروني، المكي: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956 ـ 1994)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، الطبعة الأولى، الرباط، 1996.

ـ المنجرة، المهدي: حول قضايا التعليم بالمغرب (حوار أَجراه معه مصطفى صبري وبوشعيب الزين)، مجلة «عالم التربية» (مغربية)، العددان الثاني والثالث، ربيع وصيف 1996.

ـ المنجرة، المهدي ـ بوتكين، وجيمس ـ مالتيزا، مرسيا: من المهد إلى اللحد: التعليم وتحديات المستقبل (تقرير صادر عن نادي روما أُعد سنة 1979)، الطبعة المغربية، دار الستوكي للنشر، (د. ت).

ـ منصور، مَنْصُور أحمد: قراءات في تنمية الموارد البشرية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1976.

ـ موسى، محمود أَحمد: التربية ومجالات التنمية، في الإِنماء التربوي، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى، 1985.

ـ النجيحي، محمد لَبِيب: دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.

ـ النقابة الوطنية للتعليم العالي: مشروع إصلاح التعليم العالي وهيكلة البحث العلمي، المؤتمر الوطني السادس، (أيام: 23 ـ 24 ـ 25 ـ 26 دجنبر 1993).

ـ النقابة الوطنية للتعليم: تشخيصُ النظام التعليمي بالمغرب. . . جريدة الاتحاد الاشتراكي (مغربية)، بتاريخ: 30/ 6/ 1995.

ـ وزارة التربية الوطنية: المذكرة الوزارية رقم: 56 بتاريخ: 20/ 5/ 1987، حول مهام المستشارين في التوجيه التربوي بالمقاطعات المدرسية والمؤسسات الثانوية.

ـ وزارة التربية الوطنية: نحو برنامج وطني لتنمية التعليم الأساسي بالوسط القروي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.

ـ وزارة التربية الوطنية: تطور المعطيات الكميَّة للتعليم الأَساسي والثانوي، قسم الإحصائيات، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ماي 1994.

ـ وزارة التربية الوطنية: تقرير عن الأَيام الدراسية حول تنمية التعليم بالوسط القروي، (إِعداد مديرية التخطيط)، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 1993.

ـ وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: الدخول الجامعي بالأرقام، أكتوبر 1996.

ـ وزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية: برامج محو الأُمية وتعليم الكبار، (كراس)، الرباط، 1996.

ـ ياسين، عطوف محمُود: نزيف الأَدمغة: هِجْرة العقُول العربية إلى الدول التكنولوجية، دار الأندلس، بيروت، 1974.

ـ يولوي، إ. أيوتوندي: التبعية والترابط في التربية، مجلة «مستقبليات»، مجلة التربية الفَصْلية، اليونسكو، الطبعة العربية، مكتب اليونسكو الإِقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، المجلد الخامس عشر، العدد 6، 1985.

ـ اليُونِسْكو: تأملات في مستقبل التنمية التربوية (بحث مستمد من وثيقة العمل الرئيسية التي أعدتها اليونسكو للاجتماع الثاني للمجموعة الدولية المكلفة بالنظر في مستقبل التنمية التربوية في العالم/ باريس، من 30/ 11 إلى 24/ 12/ 1983)، ترجمة أنطوان خوري، مجلة «التربية الجديدة»، مكتب اليونسكو الإِقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، العدد السادس والعشرون، السنة التاسعة، أيار ـ ماي/ آب ـ أغسطس 1982.

* ثانياً: مصادر ومراجع باللغة الفرنسية:

- Althusser, L.: Positions: (1964 - 1975), Ed. sociales, Paris, 1970.
- Amin, Samir; Franco, Mark. Sow, Samba: La Planification du Sous-développement, Critique de l'analyes de projets, Ed. Anthropos - Idep, Paris, 1975.
- Baina, Abdelkader: Le Système de l'Enseignement au Maroc, (3 Tomes), Ed. Maghrébines, Casablanca, 1981.
- Berthelot, J.M.: Ecole, Orientation, Société, Ed. P.U.F., Paris, 1993.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C.: La reproduction, Ed. Minuit, Paris, 1970.
- Chombard de Law, P.H.: Image de la culture, Ed. Payot, Paris, 1970.
- Collectif: Les Aspects qualitatifs de la planification de l'éducation, Ed. UNESCO, (IIPE), Paris, 1970.
- Collectif (Séminaire): La planification de l'éducation extra - scolaire en Vue de développement, Ed. UNESCO, (IIPE), Paris, 1971.
- Collectif: Aspects économiques et Sociaux de la planification de l'éducation, Ed. UNESCO, Paris, 1984.
- Collectif (Sous la direction de Henry Rousso): La planification en crise (1965 - 1985) Institut d'Histoire du Temps Présent, Ed. CNRS, Paris, 1987.
- Collectif:Maghreb: les années de Transitions Ed. IFRI - Masson, Paris, 1990.
- Collectif: La planification de L'éducation dans le contexte des problèmes du développement, Ed. UNESCO, (IIPE), Paris, 1988.
- Collectif: Gatt - Maroc, Enjeux et implications, Ed. Annales Marocaines d'Economie, Actes des tables rondes organisées par L'(AME) Février - Mars, 1994.
- Coombs, Ph.: La crise mondiale de l'éducation, Ed. P.U.F., Paris, 1967.
- Gras, A.: Sociologie de l'éducation, Textes Fondamentaux, Ed, Larousse, Paris, 1974.
- G E R R H: La problématique des ressources humaines au Maghreb, Série «Colloques», N° 1, Travaux du Sémimaire organisé à La faculte du droit de Rabat (18 - 19 Mars 1994).
- G E R R H: La réforme de l'enseignement au Maroc, Une Contribution au débat, Série «Tables - rondes», N° 1, Rabat, 1995.
- Ibaâquil, L.: L'école marocaine et la compétition sociale: Stratégies, Aspirations, Ed. Babil, Rabat, 1996.
- M E N, (IREDU): Analyse des déterminants de La scolarisation en Zones rurales du Maroc, Ed. Dar Nachr Al Maârifa, Rabat, Juin, 1993.

- MEN: Enquête par sondage sur la scolarisation des filles dans Cinq provinces, Ed. AL Maârif AL Jadida, Rabat, Mars, 1994.
- MEN: Le Mouvement éducatif (Pour les années 1980 - 1992), Ed. AL Maârif AL Jadida, Rabat.
- Merrouni, M.: Le problème de la réforme dans le système éducatif marocain, Ed. Okad, Rabat, 1993.
- Mialaret, G. (Sous la direction de): Vocabulaire de l'éducation, Ed. P.U.F., Paris, 1979.
- Mills, C.W.: L'imagination sociologique, Ed. F. Maspero, Paris, 1971.
- O.C.D.E.: Planification et participation dans l'enseignement, Ed. O.C.D.E., Paris, 1974.
- Platt, William J.: Planification de l'éducation, les besoins nouveaux de la recherche, Ed. UNESCO, (IIPE), Paris, 1970.
- Radi, M.: Le développement de l'éducation en milieu rural, Propositions stratégiques, Ed, AL Maârif AL Jadida, Rabat, 1995.
- ROPS: Le Projet, Un défi nécessaire face à une société sans projet, Laboratoire de recherche opératoire en sciences sociales, Ed. L'Harmattan, Paris, 1992.
- Salmi, J.: Le Maroc: Planification sous développement, Evolution de l'expérience marocaine de planification (1960 - 1979), Ed. Maghrébines, Casablanca, 1978.
- Salmi, J.: Crise de l'enseigmement et reproduction sociale au Maroc, Ed. Maghrébines, Casablanca, 1985.
- Santucci, J.C. (Etudes réunies par): Le Maroc actuel, Une modernisation au miroir de la tradition, Ed. CNRS, Paris, 1992.
- Sebag, L,: Structuralisme et Marxisme, Ed. Payot, Paris, 1969.
- Souali, M. et Merrouoni, M.: Question de L'enseignement au Maroc, (B. E. S. M.), N^{os} 143/146, Rabat, 1981.
- Wadier, Henri: La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu, Ed. Robert Laffont, Paris, 1970.
- Waterston, A.: La planification du développement, Ed. Tendances Actuelles, Paris, 1974.
- Weber, M.: Essais sur la théorie de la sciences, (Traduction: J. Freund), Ed. Plon, Paris, 1965.

فهرست المحتويات

كُتُبٌ أُخرى صدرت للمؤلِّف أيضاً:
(تأليف شخصي أو بالاشتراك):

- «الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي»، سلسلة: «من أجل كتاب تربوي نفسي واجتماعي مغربي»، منشورات مجلة التربية والتعليم، ملحق بالعدد 17، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1990.
- «في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح»، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، الطبعة الأولى، 1992.
- «المعرفة والمؤسَّسة: مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب»، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 1993.
- «سياسة تعريب التعليم بالمغرب: التطور، الواقع، والآفاق»، (بالاشتراك مع مجموعة مؤلفين)، مقابلات من إنجاز وإعداد: نور الدين الطاهري، منشورات الفرقان، سلسلة الحوار، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1993.
- «الشباب والمجتمع في البلدان المغاربية»، (تأليف مشترك مع مجموعة باحثين في أعمال ندوة)، منشورات التدريس، كلية علوم التربية، الرباط، الطبعة الأولى، 1993.
- «الفكر الفلسفي بالمغرب المعاصر»، (تأليف مشترك مع مجموعة باحثين في أعمال ندوة)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 23، الطبعة الأولى، 1993.
- «الشباب ومشكلات الاندماج الاجتماعي»، (تأليف مشترك مع مجموعة باحثين في أعمال مائدة مستديرة)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 49، الطبعة الأولى، 1995.

- «اندماج الشباب وقضايا الهوية»، (تأليف مشترك مع مجموعة باحثين في أعمال مائدة مستديرة)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 54، الطبعة الأولى، 1996.
- «الطفل والتنمية»، (تأليف مشترك مع مجموعة باحثين في أعمال مائدة مستديرة)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 67، الطبعة الأولى، 1997.
- «في الثقافة والفلسفة: دراسات مهداة إلى الأستاذ أحمد السّطاتي»، (تأليف مشترك مع مجموعة باحثين)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 74، الطبعة الأولى، 1997.

تعريف بالمؤلف

* ازداد الأستاذ **مصطفى محسن** بمدينة **آسفي** في المغرب سنة 1947، وبها تلقى تعليمه إلى نهاية المرحلة الثانوية (الباكالوريا). ثم التحق بعد ذلك بالمدرسة العليا للأساتذة وبكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط، شعبة الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، وذلك لاستكمال دراساته الجامعية العليا متخصصاً في علم الاجتماع.

* شغل، منذ تخرجه سنة 1972 عدة مهام في ميدان التربية والتعليم والتكوين. ويعمل حالياً أستاذاً باحثاً في سوسيولوجيا التربية والتنمية والشغل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط، المغرب.

* **من بين أَهم أنشطته واهتماماته العلمية والثقافية:**

- عضو الجمعية المغربية لعلم الاجتماع.
- عضو الجمعية المغربية لدراسات الطفولة.
- عضو مؤَسس (بصفة مستشار) في المجلة المغربية لعلم النفس.
- عضو شرفي بالجمعية المغربية لأُطر التوجيه والتخطيط التربوي للمنطقة الشمالية الغربية، الرباط.
- عضو (بصفة مؤَلِّف) في الجمعية الدولية للمؤَلفين والملحنين وناشري الموسيقى.
- عُضو مؤَسس في الجمعية المغربية للثقافة الموسيقية.
- مشارك (بصفة مستشار في مجال التربية والتنمية) في أَنشطة عدة هيئَات ومنظمات وطنية ودولية، حكومية وغير حكومية...
- له، في حقل تخصصه العلمي وخبرته المهنية، العديد من الدراسات والمساهمات العلمية المنشورة في منابر مغربية وعَربية مختلفة.
- له أَيضاً أعمال إِبداعية (شعرية) نشر بعضها.
- ويُنتظَر أن تصدر للمؤَلف أيضاً أعمال علمية أخرى، وخاصة في ميادين سوسيولوجيا التربية والثقافة والتنمية البشرية.

مصطفى محسن

الخطاب الإصلاحي التربوي

يهدف هذا الكتاب إلى تحقيق عدد من الأهداف المعرفية والاجتماعية والتربوية أهمها:

- التأكيد على الطابع الإشكالي لمسألة الإصلاح التربوي، ومحاولة إبراز بعض أبعادها ودلالاتها وارتباطاتها بمجمل التحولات الفكرية والاجتماعية والحضارية.

- توجيه النظر في البحث والتحليل نحو محاولة الكشف عن المنطق المتحكّم في الخطابات المنتجة حول الإصلاح التربوي.

- التركيز على التفكيك النقدي للمسألة المبحوثة: أَقوالاً وتيماتٍ محورية، وأَوْهاماً، ومفاهيم، وتوجيهات نظرية ومنهجية مرْشدة من خلال الأهداف المذكورة أَعلاه.

لا نطمح إلى أكثر من وضع القارئ أمام مقدمات سوسيولوجية نقدية يمكن أن تشكل منطلقاً للحفر والتساؤل والتفكيك والنظر والتحاور حول التربية في ظل مفاهيم العولمة والشراكة والانفتاح والمنافسة واحتضان التمايز اللغوي والاختلاف بين الثقافات والأعراق والحضارات...

المركز الثقافي العربي
ص ب ١١٣/٥١٥٨ بيروت - لبنان
ص . ب 4006 - الدار البيضاء - المغرب